

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Inês Sofia Rianço Paulo

Lisboa, abril de 2013

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Inês Sofia Rianço Paulo

Relatório apresentado para a obtenção do grau de mestre em
Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
sob a orientação da Professora Doutora Maria Filomena Tomaz
Henriques Serrano Caldeira

Lisboa, abril de 2013

Agradecimentos

Quero agradecer primeiramente ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, pela oportunidade de contatar com a realidade educativa ao longo dos meus anos de formação académica na Escola Superior de Educação João de Deus.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, quero agradecer a competente orientação concedida, transmitindo-me as melhores, mais úteis e objetivas informações e esclarecimentos. Apreciei a forma compreensiva com que sempre me acolheu e se disponibilizou durante a realização do presente relatório.

Ao Professor Doutor José de Almeida, por me ter ensinado e acompanhado na produção do Relatório de Estágio Profissional, sempre com muita paciência e a maior competência.

A todos os Professores da ESE João de Deus, que se disponibilizaram para me dar indicações e explicações quando necessário.

Quero agradecer a todos os professores cooperantes, em especial à professora Margarida Oliveira e ao professor André Carvalho, com os quais tive oportunidade de aprender muito e ouvir preciosos conselhos.

Às minhas colegas de estágio e de curso, agradeço o apoio no dia-a-dia e nos vários momentos que passei durante o Estágio Profissional, mostrando-se sempre disponíveis quando precisei.

A todas as crianças que se cruzaram comigo ao longo do estágio, por todo o carinho e alegria que me presentearam.

Um agradecimento muito especial à minha família (especificamente mãe, pai e irmã) e amigos pelo apoio incondicional durante o período de tempo de realização deste relatório, sendo um fator incontestável para o sucesso do mesmo.

*“O insucesso é apenas uma oportunidade para
recomeçar de novo com mais inteligência.”*

Henry Ford

Índice Geral

Índice de Figuras	XIII
Índice de Quadros	XIV
INTRODUÇÃO.....	1
1. Identificação do local de Estágio	3
2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional	4
3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional	5
4. Identificação do grupo de Estágio	6
5. Metodologia utilizada.....	6
6. Pertinência do Estágio Profissional	8
7. Cronograma / Duração	9
CAPÍTULO 1 - Relatos diários	11
Descrição do capítulo.....	13
1. ^a Secção: Estágio dos 5 anos.....	13
1.1. Caracterização da turma	13
1.2. Caracterização da sala	14
1.3. Horário e Rotinas.....	14
1.4. Relatos diários e inferências – 5 anos	18
2. ^a Secção: Estágio nos 3 anos.....	34
2.1. Caracterização da turma	35
2.2. Caracterização da sala	35
2.3. Horário e Rotinas.....	36
2.4. Relatos diários e inferências – 3 anos	38
3. ^a Secção: Estágio nos 4 anos.....	51
3.1. Caracterização da turma	51
3.2. Caracterização da sala	52
3.3. Horário e Rotinas.....	53
3.4. Relatos diários e inferências – 4 anos	55

4.ª Secção – Estágio Intensivo – 5 anos	73
5.ª Secção – 2.º ano.....	77
5.1. Caracterização da turma	78
5.2. Caracterização da sala	78
5.3. Horário e Rotinas.....	79
5.4. Relatos diários e inferências – 2.º ano.....	81
6.ª Secção – 1.º ano.....	99
6.1. Caracterização da turma	100
6.2. Caracterização da sala	100
6.3. Horário e Rotinas.....	101
6.4. Relatos diários e inferências – 1.º ano.....	103
7.ª Secção – 3.º ano.....	125
7.1. Caracterização da turma	125
7.2. Caracterização da sala	125
7.3. Horário e Rotinas.....	126
7.4. Relatos diários e inferências – 3.º ano.....	127
8.ª Secção – 4.º ano.....	148
8.1. Caracterização da turma	148
8.2. Caracterização da sala	150
8.3. Horário e Rotinas.....	151
8.4. Relatos diários e inferências – 4.º ano.....	152
CAPÍTULO 2 - Planificações.....	177
Descrição do capítulo.....	179
1. Fundamentação teórica.....	179
2. Planificações.....	183
2.1. Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita...	183
2.2. Planificação da área de Conhecimento do Mundo.....	186
2.3. Planificação da área curricular disciplinar de Matemática	188
2.4. Planificação da área curricular disciplinar de Estudo do Meio.....	191

CAPÍTULO 3 - Dispositivos de Avaliação.....	195
Descrição do capítulo.....	197
1. Fundamentação teórica.....	197
2. Dispositivos de Avaliação.....	201
2.1. Avaliação da atividade de Conhecimento do Mundo	201
Contextualização	201
2.1.1. Parâmetros e critérios de avaliação	201
2.1.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	202
2.1.3. Grelha de avaliação da atividade de Conhecimento do Mundo	203
2.1.4. Descrição da grelha.....	204
2.1.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular.....	205
2.1.6. Análise do gráfico	206
2.2. Avaliação da atividade de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	206
Contextualização	206
2.2.1. Parâmetros e critérios de avaliação	206
2.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	207
2.2.3. Grelha de avaliação da atividade de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	208
2.2.4. Descrição da grelha.....	209
2.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular.....	210
2.2.6. Análise do gráfico	211
2.3. Avaliação da atividade de Português	211
Contextualização	211
2.3.1. Parâmetros e critérios de avaliação	211
2.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios.....	213
2.3.3. Grelha de avaliação da atividade de Português.....	214
2.3.4. Descrição da grelha.....	215
2.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular.....	216
2.3.6. Análise do gráfico	217

2.4. Avaliação da atividade de Matemática	217
Contextualização	217
2.4.1. Parâmetros e critérios de avaliação	217
2.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios.....	219
2.4.3. Grelha de avaliação da atividade de Matemática.....	220
2.4.4. Descrição da grelha.....	222
2.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular.....	223
2.4.6. Análise do gráfico	223
Reflexão Final.....	225
Considerações finais	227
Limitações.....	231
Novas pesquisas.....	232
Referência Bibliográficas	233
Anexos	243

Índice de Figuras

Figura 1 – Escola em Sintra.....	3
Figura 2 – Escola em Lisboa.....	4
Figura 3 – Sala da turma B dos 5 anos.....	14
Figura 4 – Roda de Acolhimento.....	16
Figura 5 – Cartilha Maternal.....	19
Figura 6 – Sala da turma B dos 3 anos.....	35
Figura 7 – Sala da turma B dos 4 anos.....	53
Figura 8 – Estátua de João de Deus no Algarve.....	76
Figura 9 – Sala da turma B do 2.º ano.....	79
Figura 10 – Sala da turma B do 1.º ano.....	100
Figura 11 – Sala da turma B do 3.º ano.....	126
Figura 12 – Sala da turma B do 4.º ano.....	150
Figura 13 – Gráfico circular dos resultados do dispositivo de avaliação da área de Conhecimento do Mundo.....	205
Figura 14 – Gráfico circular dos resultados do dispositivo de avaliação do domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	210
Figura 15 – Gráfico circular dos resultados do dispositivo de avaliação da área curricular disciplinar de Português.....	216
Figura 16 – Gráfico circular dos resultados do dispositivo de avaliação da área curricular disciplinar de Matemática.....	223

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma do estágio.....	9
Quadro 2 – Horário da turma B dos 5 anos.....	15
Quadro 3 – Horário da turma B dos 3 anos.....	36
Quadro 4 – Horário da turma B dos 4 anos.....	53
Quadro 5 – Horário da turma B do 2.º ano.....	79
Quadro 6 – Horário da turma B do 1.º ano.....	101
Quadro 7 – Horário da turma B do 3.º ano.....	126
Quadro 8 – Horário da turma B do 4.º ano.....	151
Quadro 9 – Adaptação do Modelo T de Unidade de Aprendizagem.....	181
Quadro 10 - Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	184
Quadro 11 - Planificação da área do Conhecimento do Mundo	187
Quadro 12 - Planificação da área curricular disciplinar de Matemática	189
Quadro 13 - Planificação da área curricular disciplinar de Estudo do Meio	192
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área do Conhecimento do Mundo.....	202
Quadro 15 – Grelha de avaliação de atividade da área do Conhecimento do Mundo	204
Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	207
Quadro 17 – Grelha de avaliação de atividade do domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	209
Quadro 18 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área curricular disciplinar de Português.....	212
Quadro 19 – Grelha de avaliação de atividade da área curricular disciplinar de Português	215
Quadro 20 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área curricular de Matemática	218
Quadro 21 – Grelha de avaliação de atividade da área curricular disciplinar de Matemática	221

INTRODUÇÃO

Este relatório inclui-se no âmbito das unidades curriculares de Estágio Profissional I, II e III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação João de Deus.

1. Identificação do local de Estágio

Durante o 1.º semestre, correspondente ao ano letivo 2011/2012 do referido mestrado, realizei o estágio numa escola em Sintra e outra em Lisboa.

A escola em Sintra está situada num bairro residencial onde vivem maioritariamente antigos e atuais funcionários de uma fábrica.

A escola em Sintra abrange as valências de Berçário, Creche e Ensino Pré-escolar, que compreende dos 3 meses aos 6 anos de idade. O quadro sócio-económico da escola é heterogéneo, visto a maioria dos alunos serem filhos de trabalhadores da fábrica, podemos encontrar meninos de todas as classes sociais e económicas.

O nível cultural dos pais é, no geral, média-baixa, havendo pais de formação universitária; outros, formação média (9.º - 12.º Ano); e alguns com formação mínima.

Na figura 1 mostra-se a fachada da escola em Sintra.



Figura 1 – Escola em Sintra

A escola em Lisboa está situada no centro da cidade de Lisboa. Trata-se de uma zona urbana de fácil acesso rodoviário e de fácil estacionamento. Está rodeado por uma zona habitacional, comercial e de serviços. As instalações são compostas de dois edifícios. Abrange as valências de creche, pré - escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

O quadro sócio-económico da escola é relativamente homogénea, visto a maioria dos alunos serem filhos de pais que pertencem a uma classe social, cultural e económica média-alta.

Mostra-se na figura 2 a fachada da escola em Lisboa.



Figura 2 – Escola em Lisboa

2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

Neste relatório apresento informação que considero pertinente relativo a todo o período de estágio durante o referido Mestrado.

Na Introdução, é feita a identificação do local de Estágio, a descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional e a importância da sua elaboração, a identificação do grupo de Estágio; é desenvolvida a Metodologia utilizada, a pertinência do Estágio Profissional, e, por fim, um cronograma com a duração do mesmo.

No Capítulo 1 – Relatos diários, apresento a caracterização das turmas e das respetivas salas por onde passei, faço referência às rotinas e ao horário das mesmas, os relatos de todas as práticas observadas e as respetivas inferências fundamentadas.

No Capítulo 2 – Planificações, exponho quatro planificações; uma do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, uma da área Conhecimento do Mundo, e uma da área curricular disciplinar de Matemática e outra de Estudo do Meio, relativas à Educação Pré-Escolar e Ensino 1.º ciclo do Ensino Básico, com base no Modelo T, respeitantes a aulas por mim lecionadas, respetivas inferências e fundamentação teórica.

No Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação, mostro dispositivos de avaliação que produzi durante o estágio profissional, relativos à área de Conhecimento do mundo e do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e às áreas curriculares disciplinares, Português e Matemática.

Para concluir, na Reflexão Final realizo uma reflexão geral sobre o estágio, reforçando a sua importância na minha formação profissional.

3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional

O principal interesse e pertinência da elaboração do Relatório de Estágio Profissional é a oportunidade de reflexão acerca das observações realizadas durante o período de estágio.

Esta reflexão é, a meu ver, fundamental na formação de um docente, visto que a partir das vivências este pode refletir e tomá-las como suas futuramente ou ações a não repetir. De acordo com Salema (1997) acerca da formação do docente:

considera-se que, se se quiser desenvolver intencionalmente alunos bons pensadores na aprendizagem, é necessário informar os professores sobre os fundamentos teóricos e os procedimentos de ensino específicos a desenvolver na sala de aula, (...). Estes permitem uma reflexão profissional sobre a relação estreita entre o que se ensina e que se aprende, em termos de um funcionamento cognitivo adequado e eficaz na aprendizagem. (p. 19)

Na execução deste relatório realizei diariamente os relatos das práticas observadas em sala de aula, pesquisei e li fundamentações teóricas que sustentavam as minhas inferências e reflexões.

Tal como evidência Roldão, 2007 (referido em Vasconcelos, 2009):

o professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque

sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber (...) pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, (...). (p. 52)

Para além disso, é também essencial evidenciar a importância que o educador/professor tem no crescimento do aluno. Campos (1990) sustenta que:

são as atitudes do professor que vão marcar de forma positiva ou negativa a ideia que temos de nós e a crença nas nossas capacidades. Por isso se constituem referência fundamental.(...) é através do eco que essas atitudes têm em nós que nos vemos e revemos enquanto nos vamos construindo como pessoas, estimulados pelo reforço positivo, humilhados pelo julgamento reprovador. (p. 50)

Todo este processo contribuí-o para a estruturação de novos conhecimentos que possivelmente refletir-se-ão nas minhas futuras práticas educativas como educadora e/ou professora.

4. Identificação do grupo de Estágio

O meu grupo de estágio foi constituído, primeiramente, por quatro pessoas: A, R, e a minha colega I. Posteriormente, nas restantes secções formei o grupo de estágio apenas com a minha colega I. O grupo funcionou muito bem sendo que nos ajudámos sempre que possível, partilhámos ideias, sugestões e críticas e soubemos respeitarmo-nos mutuamente enquanto profissionais.

Nas sessões correspondentes ao 1.º ciclo do Ensino Básico, dividimos o nosso grupo para nos possibilitar um maior aproveitamento do estágio, isto é, menos pessoas na sala de aula, o que facilita a mobilidade na mesma, a agitação das crianças, e a nossa colaboração e envolvimento com a turma.

Durante as duas últimas sessões, o meu grupo de estágio voltou a ser novamente composto por quatro pessoas: a minha colega I, duas alunas do mestrado do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, a G e a C, e por mim.

5. Metodologia utilizada

Na execução deste relatório, realizei uma investigação qualitativa, isto é, “a pesquisa qualitativa costuma ser direccionada, ao longo de seu desenvolvimento (...).

Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação.” (Neves, 1996, p. 1). Esta investigação tem por base um conjunto de características, tal como refere o mesmo autor:

conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa qualitativa (...): o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o carácter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; enfoque indutivo. (p.1)

A mesma foi feita por base na observação, que Alarcão e Tavares (1987, p. 103) definem como “o conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo ensino/aprendizagem”.

A presente observação foi feita nas escolas e em contato direto com a realidade educativa com os meninos, educadoras, auxiliares, pais e direção. Segundo Ludke e André (1986, p. 26), a observação “possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência directa, é sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenómeno”.

Lessard-Hébert (1996, p. 101) afirma que “a observação da realidade pode, se as condições permitirem, fazer-se directamente” e “pode ter duas formas principais: a observação sistemática ou a observação participante”.

Neste espaço de tempo realizei uma observação direta em que depois de observar os fatos, elaborei uma descrição dos mesmos, tal como confirma Quivy e Campenhoudt (1992, p. 165) “a observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha de informações (...). Apela directamente ao seu sentido de observação”.

A observação direta é também definida como participante, isto é, “a observação participante é uma técnica de recolha de dados (...). O observador torna-se participante (...) para melhor compreendê-lo e observá-lo.” (Lessard-Hébert, 1996, p. 103). Eu fi-lo, visto, que estive presente nas atividades e colaborei nas mesmas.

Assim sendo, realizei observações diretas e participantes numa investigação qualitativa e descritiva, porque, segundo Lessard-Hébert (1996), “Numa investigação experimental tradicional ou mesmo numa investigação descritiva (realizada com a ajuda (...) de uma observação direta), o investigador tem de fazer escolhas em relação aos temas que serão focados pela sua investigação.” (p. 75). Eu só coloquei no presente relatório dados que considerei relevantes para análise.

Nessa análise documental, a partir de dados e documentos aos quais fui tendo acesso, apresentei os acontecimentos, inferi acerca das várias temáticas abordadas, e fundamentei as que encarei como relevantes. Como conclusão, Bogdan e Biklen (1994), definem investigação qualitativa:

na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...) é descritiva, exigindo uma abordagem minuciosa, partindo da ideia de que nada é trivial. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, pelo que a ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional. O investigador qualitativo planeia utilizar partes do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. (p. 49)

Este relatório foi realizado conforme as normas APA.

6. Pertinência do Estágio Profissional

O Estágio Profissional permite-nos estar em contacto permanente com a realidade educativa, isto é, quatro horas, três dias semanais durante aproximadamente dezassete meses. Neste espaço de tempo crescemos formativamente e aproximamo-nos o mais possível de uma futura prática profissional.

Tal como narra Alonso e Roldão (2005, p. 36) “é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de reflectir sobre essa realidade, de comunicar experiências”, e mais importante que tudo “saber que a aprendizagem de um professor nunca termina”.

Acho essencial que qualquer profissional da área da educação experiencie a realidade educativa, porque só assim se apercebe de todas as problemáticas e questões práticas envolventes. Tal como afirma Severino, (2007, baseando-se em Machado, (1999):

as experiências de prática pedagógica representam para muitos formandos um primeiro contacto com a realidade da profissão, pelo que as mesmas são fundamentais não só pelo contacto com a realidade, mas também porque permitem ultrapassar as angústias e ansiedades iniciais, face à profissão. (p. 73)

Assim, e concluindo, considereei essencial o Estágio Profissional na minha formação enquanto futura Educadora e Professora do 1.º ciclo do Ensino Básico.

7. Cronograma / Duração

De seguida, apresento um cronograma demonstrativo do meu Estágio Profissional, como síntese das secções, identificação das salas onde estive, a duração da minha presença das mesmas e os respetivos locais. Posteriormente serão detalhados todos estes aspetos.

Quadro 1 – Cronograma do estágio

<u>Secção</u>	<u>Sala e Período</u>	<u>Local</u>
1. ^a	5 anos 27 de setembro a 7 de novembro de 2011	Escola em Sintra
2. ^a	3 anos 8 de novembro a 16 de dezembro de 2011	Escola em Sintra
3. ^a	4 anos 2 de janeiro a 10 de fevereiro de 2012	Escola em Sintra
4. ^a	5 anos (Estágio Intensivo) 27 de fevereiro a 2 de março de 2012	Escola no Algarve
5. ^a	2.º ano B 5 de março a 30 de abril 2012	Escola em Lisboa
6. ^a	1.º ano B 4 de maio a 22 de junho de 2012	Escola em Lisboa
7. ^a	3.º ano B 25 de outubro a 16 de novembro 2012	Escola em Lisboa
8. ^a	4.º ano B 19 de novembro a 25 de janeiro 2013	Escola em Lisboa

CAPÍTULO 1

Relatos diários

Descrição do capítulo

No presente capítulo estarão relatadas as práticas observadas em sala de aula, bem como algumas das aulas que planeei e pude realizar ao longo do estágio. Este capítulo está dividido em três secções, sendo que cada uma delas é referente a um momento de estágio/ ano de escolaridade do Ensino Pré-escolar.

Em cada secção é referido a caracterização da turma e da sala de aula, o horário da presente turmas e a descrição das suas rotinas. Os relatos diários são complementados com inferências e fundamentação científica.

1.ª Secção: Estágio dos 5 anos

O primeiro momento de estágio decorreu entre 27 de setembro de 2011 e 7 de novembro de 2011, na turma B, dos 5 anos, lecionada pela educadora A.

1.1. Caracterização da turma

O grupo dos 5 anos da Escola de Sintra é constituído por vinte e três crianças, das quais onze são do género feminino e as restantes doze do género masculino. Têm idades compreendidas entre os quatro e cinco anos, sendo que a maioria já tinha cinco anos na data em que estive presente. Apenas uma criança entrou para esta instituição no presente ano letivo e duas crianças estão a ter um acompanhamento especial a nível da aprendizagem.

A informação foi cedida pela educadora titular: as famílias das crianças são bastante díspares a nível socioeconómico, sendo que pertencem a um nível socioeconómico médio, em que os seus pais, na maioria, não têm estudos superiores e estão empregados na empresa próxima da escola e que se situa a poucos metros dela. Essa empresa tem um acordo com a escola.

A turma é bastante interessada pelas atividades propostas, tanto em sala de aula como em espaços exteriores; colaboram de forma ativa nas rotinas e mostram motivação para as ações propostas.

1.2. Caracterização da sala

A sala dos 5 anos da turma B é bastante luminosa. Contem bastantes janelas para o exterior, o que às vezes dificulta a visualização para o quadro por parte das crianças. A sua decoração torna a sala num espaço muito agradável; todo o teto e o espaço à volta dos dois quadros (para uso de giz e de caneta) são decorados com estrelas de diversas cores. Esta sala apenas tem uma porta de acesso.

Na figura 3 mostra-se a sala de aula dos 5 anos.



Figura 3 – Sala da turma B dos 5 anos

Ferreira e Santos (1994, p. 90), descrevem “a sala de aula como esfera protetora onde a criança sente que mesmo quando falha não é abandonada ou avaliada afetiva e socialmente em função desse fracasso”.

Num canto da sala, existe um pequeno espaço de lazer com alguns brinquedos e o “cantinho” da leitura. Noutro situa-se a secretária da educadora que tem em cima a *Cartilha Maternal*, de João de Deus.

Há ainda um espaço de higiene com um lavatório e dois placards para exposição dos trabalhos dos meninos. As mesas das crianças estão organizadas por filas, tendo estas aproximadamente cinco mesas por fila. As crianças sentam-se a pares por mesa.

1.3. Horário e Rotinas

De seguida, no quadro 2, apresento o horário anual da turma B dos 5 anos, generosamente fornecido pela educadora titular.

Quadro 2 – Horário da turma B dos 5 anos

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9.00	Rodas e canções	Rodas e canções	Rodas e canções	Rodas e canções	Rodas e canções
9.30	Iniciação à leitura e escrita	Iniciação à matemática	Iniciação à leitura e escrita	Iniciação à matemática	Iniciação à leitura e escrita
10.30	Atividades de ar livre				
11.00	Educação pelo movimento	Estimulação à leitura e escrita	Iniciação à matemática	Iniciação à leitura e à escrita	Iniciação à matemática
11.45	Iniciação à matemática				
12.30	Jogos livres e orientados	Cantinho da leitura	Jogos livres e orientados	Cantinho da leitura	Informática
13.00	Almoço				
13.30	Atividades de ar livre				
14.30	Conhecimento do mundo	Conhecimento do mundo	Música	Conhecimento do mundo	Educar para a cidadania/ experiências/ área projeto
15.00	Estimulação à leitura e à escrita	Ditados gráficos/ Desenhos em série*	Estimulação à leitura e à escrita	Expressão plástica	Estimulação à leitura e à escrita
				Inglês	Conclusão e arrumação de trabalhos
15.45	Biblioteca de turma	Estimulação à leitura e escrita		Estimulação à leitura e à escrita	
16.20	Lanche				
16.45	Jogos livres e orientados	Jogos livres e orientados	Ballet	Jogos livres e orientados	Karatê

De acordo com Balancho e Coelho (1996):

as rotinas constituem comportamentos padronizados, que se repetem com bastante frequência. Os actos rotineiros ignoram ou relativizam as situações, estando muito centrados nas regras e na sua aplicação, produzem padrões de comportamento interiorizados, determinados pelo respeito das regras sociais, produzidas e defendidas pelo grupo, ou das regras formais, produzidas e defendidas pelos superiores hierárquicos. No primeiro caso, as rotinas são determinadas pela subcultura ocupacional do grupo, que exerce um controlo burocrático... (p. 40)

A obtenção destas rotinas é de específica relevância no desenvolvimento das crianças, visto que, Zabalza (1998):

as rotinas desempenham, (...) um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam

como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem as estruturas e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza... (p. 52)

As rotinas dos 5 anos são as seguintes:

Acolhimento

Todas as manhãs, conforme a chegada das crianças à escola, dirigem-se para o ginásio, onde a educadora do respetivo grupo os recebe. Neste acolhimento são produzidos de jogos e canções.

Tal como evidencia Cordeiro (2008, p. 372) “A aprendizagem de novas canções (...) permite às crianças estimular a memorização, adquirir mais vocabulário, desenvolver a motricidade grossa, interiorizar regras, expressar o sentido rítmico, explorar o corpo e complementar a noção de espaço e de tempo”.

O mesmo é feito em roda. As crianças dos 5, 4, 3 anos (e, por vezes, as de 2 anos) encontram-se dispostos, tal como exemplifica a figura 4.

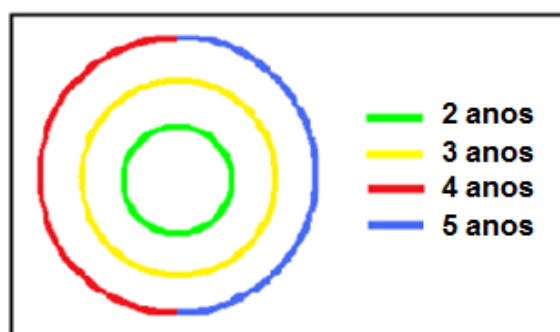


Figura 4 – Roda de Acolhimento

Cordeiro (2008) acrescenta ainda que este momento:

não deve ser demasiado rígido em termos de horários (...), crianças que chegam mais cedo, outras mais tarde, em função dos horários dos pais e da distância a percorrer, é mais uma oportunidade para estimular a relação família/escola, e transmitir informação do que se passou e de alguma preocupação dos pais. (...) é fundamental que o ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras e pela sua escola. (p. 371)

As crianças dos 5 anos são as primeiras a abandonar a roda e, por volta das 9h15, dirigem-se para a sala de aula com a respetiva educadora.

Recreio

Durante a manhã existem dois momentos de recreio: o primeiro, a meio da manhã, o segundo, após a refeição.

Cordeiro (2008) reforça a importância do recreio na infância “brincadeira livre, imaginação, correria, possibilidade de fazer movimentos que estimulam a motricidade larga sem andar aos encontros aos móveis, contacto com a natureza. E estabelecimento e reforço das amizades” (p. 374).

Hohmann e Weikart (2003) também o evidenciam: “o tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventarem os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis” (p. 231). É no recreio que as crianças brincam livremente e partilham vivências.

Higiene

Este momento toma especial utilidade, uma vez que desenvolve a autonomia das crianças. Esta autonomia proporciona às crianças “o gosto em ser crescido e a responsabilidade de cuidar do seu corpo” (Cordeiro, 2010, p. 373).

O momento de higiene é um ato que está presente várias vezes ao longo da manhã. Antes de entrarem na sala, bem como antes das refeições realizadas, todas as crianças vão à casa de banho.

Refeições

O momento da refeição representa também um momento de socialização. Como defende Cordeiro “o almoço (e mais tarde o lanche) servem para alimentar, mas, do ponto de vista de socialização, também para criar uma maior autonomia (...), passar implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo” (Cordeiro, 2010, p. 373).

A meio da manhã e durante o recreio, as crianças dos 5 anos fazem um pequeno lanche, composto por bolachas ou pão com manteiga. O almoço é servido no refeitório da escola e realizado por volta das treze horas.

Cartilha Maternal

A metodologia de João de deus, utiliza para a aprendizagem da leitura da língua materna (Português), a *Cartilha Maternal*.

Tal como Ruivo (2009, p. 80) esclarece: “o seu Método de Leitura estava baseado na análise da língua feita através de um processo (...) a partir do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente e significativa”.

A mesma foi escrita pelo próprio e tem características peculiares, como sendo, as palavras divididas silabicamente e distinguidas por cores; toda a Cartilha está dividida em lições; a aprendizagem individual ou pequenos grupos de crianças; etc.

1.4. Relatos diários e inferências – 5 anos

Segunda-feira, 26 de setembro de 2011

O meu período de Estágio Profissional iniciou-se com uma reunião na Escola Superior de Educação João de Deus, com as professoras orientadoras da respetiva unidade curricular. Nela foram organizados grupos de estágio e locais do mesmo, esclarecidas algumas questões de avaliação e acerca do presente relatório.

Inferências e Fundamentação teórica

Considero de alguma importância e máxima utilidade esta reunião no início do nosso período de Estágio. Não só porque recebemos informações necessárias acerca do mesmo como nos transporta para uma maior convivência com as professoras orientadoras.

Tal como indica Severino (2007):

constituir-se como um contributo para o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos-formandos recorrendo, para o efeito, a estratégias de formação de carácter dinâmico, verdadeiramente construtivo e formativo, no sentido da promoção, entre todos os intervenientes (...), de modo a que os mesmos se tornem não só mais flexíveis, mais seguros e preparados para auto-dirigirem suas aprendizagens. (p. 44)

Estas reuniões também transportam para essa mesma futura realidade de segurança, a partir das aprendizagens e preparação que nos são dadas.

Terça-feira, 27 de setembro de 2011

No primeiro dia de estágio, nós, as estagiárias, fomos recebidas pela diretora da escola de Sintra, que nos mostrou as instalações, elucidou de algumas regras de funcionamento da mesma e se disponibilizou para qualquer circunstância que envolvesse o Estágio profissional.

As minhas colegas de estágio e eu apresentámo-nos à educadora cooperante e à turma. Depois algumas crianças foram chamadas em pequenos grupos para aprender a lição diária de *Cartilha Maternal*, enquanto as restantes finalizavam trabalhos em atraso no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Após brincarem livremente no recreio, a educadora A. abordou, pela primeira vez, no domínio da matemática, um novo material estruturado, os Calculadores Multibásicos. Trabalhou a posição correta de cada cor das peças, contando uma breve história. Explorou as diversas noções: dezena, meia dezena, números par e ímpar e equivalências de quantidades. Na figura 5 mostra-se a capa da *Cartilha Maternal*.

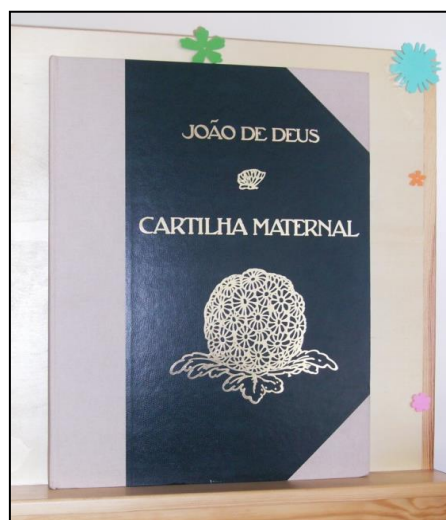


Figura 5 – Cartilha Maternal

Inferências e Fundamentação teórica

Neste dia tive oportunidade de assistir na íntegra à lição da *Cartilha*. No método de leitura João de Deus pela *Cartilha Maternal*, o educador respeita o ritmo de aprendizagem de cada criança e ajuda-a sempre a chegar à leitura da forma mais independente possível.

Tal como Viana e Teixeira (2002, p. 119) referem, “desenvolvendo um método que permita “massificar” para o acesso à leitura, João de Deus não esqueceu a necessidade da individualização, já que cada criança seguia a cartilha ao seu ritmo próprio (e não ao ritmo de uma classe) ”.

Relativamente ao material estruturado na manhã relatada, Caldeira (2009, p. 187) diz que “o material Calculadores Multibásicos, deve o seu aparecimento a João António Nabais”. A mesma autora sustenta:

numa primeira fase a criança deve manusear o material livremente: individualmente ou em grupo. (...) os alunos devem ter a possibilidade de manusear o material para que façam as suas próprias descobertas (...). Deve ser ensinado ao aluno que cada furo corresponde a uma cor de peças, o que significa uma ordem numérica. (p. 189)

Nesta primeira aula de contacto com o material, a educadora deixou que as crianças explorassem o material, sendo que só orientou a ordem das peças e introduziu algumas regras.

Sexta-feira, 30 de setembro de 2011

Depois do acolhimento na roda, todas as crianças dos 5 anos foram para a sala da turma A, onde a educadora A conversou com elas sobre a visita de estudo que iriam fazer nesse dia da parte da tarde, relembrando regras de comportamento e o interesse da mesma.

Já na respetiva sala o dia iniciou-se na área no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, realizando propostas de trabalho e, em simultâneo alguns grupos de crianças realização a aprendizagem da lição de *Cartilha Maternal*.

Após o recreio, a educadora realizou, oralmente, no domínio da matemática, algumas situações problemáticas, onde explorou, principalmente, a soma e subtração.

A manhã concluiu-se com a elaboração de uma proposta de trabalho de grafismos, em que as minhas colegas e eu pudemos ajudar as crianças.

Inferências e Fundamentação teórica

Na minha opinião a conversa que a educadora G esteve, de manhã, com as crianças foi muito sincera.

Hohmann e Weikart (2003, p. 538) aconselham os educadores/professores: “arranje tempo para falar com todas as crianças”, acrescentando que “as conversas que são honestas e sinceras em vez de (...) formais, ajudam as crianças a construir relações de confiança com os adultos” (p. 604).

Explicou-lhes os procedimentos, referiu as possíveis consequências, e acabou estimulando-os para uma tarde animada.

Segunda-feira, 3 de outubro de 2011

O dia começou de forma habitual, com a roda. Depois, as duas turmas, abordaram um assunto do recreio e do fato de levarem para casa brinquedos de outras crianças.

Depois, na sala, este dia iniciou-se com a revisão das letras já aprendidas no quadro para toda a turma, depois a realização de propostas de trabalho e chamadas para lições de *Cartilha Maternal*.

Após o recreio, houve a aula de ginástica. A educadora P fez com as crianças o “jogo das estátuas” e um jogo de percurso e obstáculos.

Regressadas à sala, as crianças trabalharam alguns conceitos matemáticos. A educadora utilizou a estratégia de distribuir pelas crianças rebuçados e, com os mesmos, realizou, oralmente, situações problemáticas que apelavam ao cálculo mental (soma e subtração), e relacionou com materiais estruturados (*Cuisenaire*, Blocos Lógicos e Calculadora *Papy*).

De seguida, as crianças realizaram uma proposta de trabalho que consistia na escrita de algarismos, relacionando-os com a quantidade representada e praticaram grafismos.

Inferências e Fundamentação teórica

Visto que faz parte da rotina diária desta turma, considero relevante referir desde já o conjunto de meninos que é chamado à aprendizagem da lição da *Cartilha Maternal*. Ruivo (2009) explicita:

essa pequena “equipa” torna as lições mais vivas e equilibra em interação o comportamento individual de cada aluno: os mais activos e extrovertidos desbloqueiam os mais tímidos e hesitantes. Nunca devem responder em coro, cada um fala na sua vez, mas estão todos empenhados numa mesma tarefa”. (p. 133)

Esta aprendizagem feita em grupo não só favorece as crianças em comportamento, como também as ajuda a expressar-se oralmente perante um conjunto de pessoas, sendo que tem de respeitá-las e adaptar-se ao meio. Tal como Cordeiro (2008, p. 371) esclarece que “as crianças aprendem a esperar pela sua vez e a estar com atenção, concentração, e tranquilidade. Desenvolve-se o sentido do

respeito pelos outros e valoriza-se a linguagem e a relação afectiva, bem como a observação”.

Terça-feira, 4 de outubro de 2011

Depois da roda, a educadora sentou os meninos, das duas turmas, todos na sala da outra turma A e fez uma pequena revisão sobre o tema da área de Conhecimento do Mundo, “os cinco sentidos”.

As turmas dividiram-se pela sala e realizaram a habitual aprendizagem da *Cartilha Maternal*.

Após o intervalo, a educadora trabalhou com os 3.º e 4.º Dons de *Froebel* onde explorou o material e as suas características, realizou as construções, da mobília da sala e do quarto e da ponte, acompanhadas de história e de situações problemáticas acerca de carros que passaram na ponte, entre outras.

Por fim, a educadora deixou os meninos fazerem uma construção à sua escolha sendo que tinham de denominá-la e inseri-la numa situação diária.

Inferências e Fundamentação Teórica

De acordo com a revisão da temática de Conhecimento do Mundo, orientada pela educadora, as crianças tiveram oportunidade de esclarecer algumas dúvidas e partilhar vivências. Sá (2002, p.35) esclarece que esta área de ensino contribui “para se fazer da escola um lugar de prazer e satisfação pessoais, porque oferecem a possibilidade de as crianças realizarem importantes objetivos educativos fazendo coisas de que realmente gostam”. É visível a motivação e o interesse das crianças do decorrer das aulas nesta área.

Relativamente aos conteúdos matemáticos abordados neste dia através dos Dons de *Froebel*, arrisco dizer que uma das principais potencialidades deste material é o fato de trabalhar a motricidade fina nas crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2009, p. 59), “o desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano do jardim-de-infância, onde as crianças aprendem a manipular objectos.”, e visto estarmos na educação de infância é um objetivo essencial a ser explorado e alcançado.

Sexta-feira, 7 de outubro de 2011

Iniciou-se o dia com a chamada de alguns grupos de crianças para a aprendizagem da *Cartilha Maternal*, enquanto as restantes efetuavam propostas de trabalho de escrita.

Após o intervalo, e como uma menina, de manhã, trouxe um coelho, a turma foi levá-lo à Quintinha Pedagógica da escola, onde observou a sua adaptação e escolheram-lhe um nome.

De seguida, as crianças trabalharam as contagens (crescente e decrescente) somas e subtrações, noções de par e ímpar, figuras geométricas e, principalmente, cálculo mental. A educadora utilizou alguns materiais não estruturados, como o pau de chuva, dados, maracas, algarismos móveis e palhinhas. No final, as crianças brincaram e exploraram o material utilizado.

No final da manhã, as crianças realizaram uma proposta de atividade de grafismos, enquanto metade da turma se encontrava na aula de informática.

Inferências e Fundamentação teórica

Ferreira e Santos (1994) narram que “em vez de se centrar nas dificuldades exibidas pela criança e nos seus não-saberes, o professor deve focalizar a atenção e reenviar à criança as suas potencialidades e as aprendizagens adquiridas” (p. 89). Esta educadora coloca esta observação em prática todos os dias. Faz com que todas as crianças adquiram conhecimentos, mesmo que adaptados à situação, e se sentem participativos na aula.

Considero importante enfatizar a aula no domínio da matemática. Foi dinâmica, apelativa e muito rica e diversificada em conteúdos. Reis (2003, p. 181) diz que o professor “deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo”.

Nesta aula não só foi trabalhada a motricidade fina com as palhinhas e algarismos móveis, por exemplo, como também a motricidade global com o manuseamento dos instrumentos musicais.

Segunda-feira, 10 de outubro de 2011

Após uma breve conversa entre a educadora e os alunos, sobre as atividades realizadas durante o fim-de-semana, as crianças elaboraram uma proposta de trabalho de escrita e efetuaram chamadas às lições de *Cartilha Maternal*.

A seguir ao recreio e à aula de ginástica, dada pela educadora P, as crianças regressaram à sala e a educadora distribuiu uma revista por cada criança. Propôs uma atividade que consistia no corte e colagem de vogais encontradas ao longo das páginas das revistas.

Eu e as minhas colegas não assistimos à aula de ginástica porque ficámos na sala a colocar estrelas no teto, a fim de decorá-la.

Inferências e Fundamentação teórica

Pretendo evidenciar a conversa sobre o fim-de-semana que a educadora teve com as crianças logo de manhã. Sim-Sim, Silva, e Nunes (2008, p. 27) consideram que “as crianças precisam de oportunidades para conversa, o que quer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela”. Concordo em pleno com a observação anterior. Assim, e através destes momentos, as crianças sentem-se bem no espaço escolar e que podem “trazer” as suas vivências pessoais para este ambiente.

Relativamente ao período que as minhas colegas e eu estivemos a decorar a sala, acho importante que, o espaço onde as crianças passam grande parte do seu tempo diário, seja alegre e faça com as mesmas se sintam bem nela. Alava e Palacios (1993, p. 53) enfatizam a minha opinião dizendo que “o ambiente que se deve sentir será sempre de alegria, para o qual as salas (...), deverão estar convenientemente decorados”.

Terça-feira, 11 de outubro de 2011

Depois da roda, as crianças dirigiram-se para a sala da turma A dos 5 anos, onde com educadora G tiveram uma conversa sobre as regras e os cuidados a ter nas aulas de ginástica. Após a conversa, a turma B dirigiu-se para a respetiva sala, onde realizaram jogos com a nossa ajuda, enquanto esperávamos pela educadora.

Iniciaram a manhã no domínio da matemática com a habitual contagem oral. Depois a educadora distribuiu, por todas as crianças, um material estruturado, as calculadoras *Papy* e pedrinhas decorativas de várias cores. Relembrou as regras de utilização do material, as unidades que representam cada cor e realizou adições e subtrações oralmente apelando ao cálculo mental das crianças e ainda referindo a propriedade comutativa da primeira operação.

Logo depois do intervalo da manhã a educadora realizou a chamada de grupos de crianças para a aprendizagem das lições de *Cartilha Maternal* e a realização de uma proposta de trabalho de escrita.

Inferências e Fundamentação teórica

Caldeira (2009, p. 345) esclarece que “estas calculadoras são baseadas no Minicomputador *Papy*. Este material foi inventado por George Papy (...) combina o sistema decimal, com o sistema binário e têm como base as cores das peças do material *Cuisenaire*”.

A educadora utilizou pedrinhas, que, na minha opinião, provocam barulho nas mesas e alguma distração. Podia ter optado por outro material, porque tal como refere a mesma autora “para assinalar a representação dos números, podem-se utilizar: massas, fichas, figuras geométricas em papel (...) qualquer material que ocupe o espaço permitido pelo quarto do quadrado” (p. 346).

Gostava de salientar, que uma vez que há dois meninos na presente turma que têm mais dificuldades, a educadora tinha sempre uma proposta de trabalho adaptada para os mesmos.

Sexta-feira, 14 de outubro de 2011

Mais uma vez, e tal como estava planeado, era o dia de dar uma aula abrangente da área curricular de Conhecimento do Mundo, mas a educadora chegou atrasada à escola.

Iniciou-se o dia distribuindo pelas crianças uma proposta de trabalho que consistia no grafismo de algarismos. A mesma tinha como finalidade a consolidação do reconhecimento e grafia dos algarismos.

Após o recreio, enquanto o primeiro grupo de crianças se encontrava na aula de informática, as restantes concluíram a proposta entregue anteriormente.

Assim que concluída, as crianças realizaram a construção de vogais e consoantes com plasticina.

Inferências e Fundamentação teórica

Após a leitura diária da *Cartilha Maternal*, a educadora solicitou às crianças a exploração das letras que já conheciam, a partir de construções com plasticina. Deixou ao critério de cada uma, se fariam a sequência das letras aprendidas, se construíam pequenas palavras que já conseguiam ler, etc.

Nela trabalha-se uma série de capacidades motoras e cognitivas, e ainda é apelativo pela cor, sendo que as crianças vêem-na como uma atividade lúdica. Ruivo (2010) dá outras opções de atividades:

rasgar, recortar, sublinhar ou rodear a letra, formar conjuntos, desenhar a letra com diversos materiais e técnicas, nomeadamente, lápis, giz molhado em leite, digitinta, pode também identificar a letra em jogos de encaixe, procurar a letra num labirinto, montar puzzles, fazer a simetria da letra, crucigramas, escrita de pequenas frases, caixa de areia, dedo molhado para escrever no quadro, grafismos, letras de jornais ou revistas, preencher a letra com arroz, massinhas, papel, etc. (p. 171)

Considereei uma atividade muito benéfica para as crianças e, infelizmente, de rara observação. Assim, são atividades que com toda a certeza farei, futuramente, com os meus alunos.

Segunda-feira, 17 de outubro de 2011

Após uma breve conversa com as crianças sobre as atividades realizadas durante o fim-de-semana, a turma B dos 5 anos iniciou a manhã no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A educadora começou por distribuir pelas crianças uma proposta de trabalho de escrita e, de seguida, chamou alguns grupos para aprenderem a lição de *Cartilha Maternal*.

Relativamente ao Domínio da matemática, as crianças trabalharam com o material estruturado, *Cuisenaire*. Com o mesmo, a educadora relembrou algumas regras e o valor de cada peça.

Realizou depois uma proposta de trabalho, que consistia em ditar uma história e, conforme o itinerário percorrido pela personagem da mesma, a criança ia buscar a peça com a cor do número de passos dados e colocava a dita peça em cima de uma folha quadriculada, com o objetivo de construir o percurso.

Terminado o percurso completo, retiraram as peças do *Cuisenaire* colocadas sobre a folha quadriculada e pintaram-na, de acordo com a cor das peças colocadas anteriormente.

Inferências e Fundamentação teórica

Quero fazer referência à importância que a metodologia João de Deus dá ao ritmo individual de cada criança na aprendizagem da *Cartilha Maternal*. Assim, Viana e Teixeira (2002) relatam:

a importância da relação afectiva e o respeito pelos ritmos de cada criança...Desenvolvendo um método que permita "massificar" o acesso à leitura, João de Deus não esqueceu nunca a necessidade da individualização, já que cada criança seguia a Cartilha ao seu ritmo próprio (e não ao ritmo de uma classe). (p. 119)

Relativamente à aula no domínio da Matemática com o material *Cuisenaire*. Alves (2003, p. 34) enfatiza-o proferindo: "as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição progressiva das competências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar ao cálculo mental". É realmente um material com muitas potencialidades e do qual eu gosto muito.

Terça-feira, 18 de outubro de 2011

A manhã dos 5 anos iniciou-se com uma conversa com as crianças sobre a visita de estudo realizada no dia anterior.

Neste dia, e tal como programado, era o dia da minha aula com a duração de toda manhã, realizei a leitura de uma história intitulada *A menina Verde*, de Luísa Ducla Soares, e efetuou a chamada à *Cartilha Maternal* de um grupo de crianças, explorei a 10.^a lição, enquanto as restantes crianças realizavam uma proposta de trabalho de escrita.

Depois do recreio, continuei a minha aula na área do Conhecimento do Mundo em que explorei o corpo humano e as diferentes partes que o constituem a partir de uma imagem ampliada e exposta no quadro, relacionando ainda com os cinco sentidos, e algumas curiosidades sobre músculos e ossos.

Para finalizar a manhã, trabalhei com as crianças o domínio da Matemática. Distribui imagens de bonecas de várias cores para cada menino e realizei perguntas adições e subtrações, apelando assim ao raciocínio e cálculo mental das crianças, e ainda executei sequências.

Inferências e Fundamentação teórica

Gostei muito de contar a história d'*A menina verde*. Foi entusiasta a forma como as crianças a ouviram. Hohmann e Weikart (2003, p. 548) aconselham: “leia de uma forma interativa e com prazer. Faça pausas para os comentários e questões das crianças. Tire prazer da história bem como das respostas das crianças a ela”. Realmente esforcei-me para fazer uma boa leitura e era notório o interesse das crianças.

Depois de contar a história, ouvi as propostas mais criativas e engraçadas. Os mesmos autores (p. 396) referem que “ao ouvir o que as crianças dizem de forma atenta e interessada fica a saber aquilo que eles acham importante e aquilo em que estão a pensar”. Foi muito motivadora esta aula.

Sexta-feira, 21 de outubro de 2011

Logo a seguir a uma pequena conversa por parte da educadora A com as crianças sobre o racismo (devido a uma situação que decorreu durante o acolhimento das crianças), a turma B dos 5 anos dirigiu-se para a sala.

Na presente data, e de acordo com o planeado, a minha colega de estágio I estava responsável por toda a manhã de aulas. Iniciou-a com a leitura de uma história, *A rapariga limpa e o rapaz sujo*, de Luísa Ducla Soares.

Após uma breve conversa com as crianças sobre a história lida, distribui propostas de trabalho e chamou um pequeno grupo de crianças para aprendizagem da 10.^a lição da *Cartilha Maternal*.

Depois do recreio, a colega continuou a sua aula no domínio da Matemática, realizando o *Jogo do Bingo*, a partir de perguntas e imagens sobre a higiene. Relacionou as imagens apresentadas no jogo anterior e, no âmbito do Conhecimento do Mundo, falou sobre os hábitos e cuidados de higiene do corpo humano.

Inferências e Fundamentação teórica

A história que a minha colega I escolheu para a sua aula era muito lúdica, ou seja, não tinha uma moral nem transmitia conhecimentos novos, apenas divertia as crianças e explorava a imaginação delas. Obviamente que estas histórias também são importantes. Cadório (2001) refere isso mesmo, que “a leitura pode assumir também uma dimensão lúdica.” (p. 40).

Em relação à interdisciplinaridade que a minha colega criou entre o domínio da Matemática e a área de Conhecimento do mundo, Spodek e Saracho (1998 p. 224), sustentam-na: “os professores também podem criar os seus próprios materiais e jogar para estes mesmos objectivos”. Tal como aconteceu nesta aula.

Os mesmos autores (p. 335) acrescentam ainda que “as fotografias estimulam discussões e oferecem informação”. As imagens do jogo eram apelativas e provenientes a observações por parte das crianças.

Segunda-feira, 24 de outubro de 2011

Neste dia, dei novamente aula. Desta vez utilizei o material estruturado, o *Cuisenaire* inserido no domínio da Matemática. Com este material efetuei a revisão das regras de utilização do material, e as cores e os valores das peças. Trabalhei noções de maior, menor e igual entre as peças e a respetiva simbologia.

Na área do Conhecimento do mundo, através de uma sequência de imagens, solicitei a participação das crianças para construir uma história que tinha como título *A viagem da gotinha de água*.

Após as minhas aulas, as crianças dirigiram-se para o refeitório para almoçarem.

Inferências e Fundamentação teórica

Haigh (2010, p. 40) sugere: “não se limite a descarregar informação, personalize os planos de aula. Não há dois professores a ensinarem exatamente da mesma maneira, nem deve haver”. Eu, concordando com o mesmo, optei, neste dia, por levar um conjunto de imagens e explorá-las, para não repetir a usual história contada, assim as crianças ajudavam-me.

Para isso fiz perguntas para os alunos até aos meus objetivos de aprendizagem, tal como o mesmo autor enuncia (p. 122). Assim, a história foi contada por todas as crianças da turma. Foi uma “aprendizagem cooperativa” que o autor anteriormente referido diz que os trabalhos “em equipa produzem valiosos benefícios sociais” (p. 156).

Terça-feira, 25 de outubro de 2011

Neste dia de estágio, após o acolhimento em roda das crianças, a minha colega F deu a sua aula programada. Iniciou-a no domínio da Matemática onde confeccionou com as crianças um bolo, apelando a conteúdos matemáticos ao adicionar os ingredientes representados em imagens.

Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, distribuiu uma proposta de trabalho, enquanto realizou a chamada à *Cartilha Maternal* da 11.^a lição, de um grupo de crianças.

Na área de Conhecimento do Mundo explorou a temática dos cinco sentidos sendo que, para consolidar dos conteúdos transmitidos anteriormente, realizou um jogo. A manhã nos 5 anos, concluiu-se com preparativos para a festa de natal, nomeadamente os adereços de cada uma das personagens.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente à proposta de trabalho relativa à lição da *Cartilha Maternal* foi ao encontro do percurso da criança, isto é, estava adaptada às dificuldades da criança e de modo a ajudá-las sempre, o mais possível. Ruivo (2009, p. 119) relata que na aprendizagem da lição “facilita o apontar com o dedo, permite que a criança se dê conta da direccionalidade da escrita e da leitura”.

A forma como a F explorou o domínio da Matemática, tendo por base a elaboração de um bolo foi uma ótima opção. As crianças estiveram atentas e empenhadas na execução e preparação do mesmo. Hohmann e Weikart (2003, p. 412) sustentam essa prática referindo que “construir o tempo em grupo grande em volta de coisas de que as crianças gostam é uma forma de assegurar a sua participação entusiástica”.

Sexta-feira, 28 de outubro de 2011

No presente dia, a minha colega de estágio R administrou as aulas. Iniciou-as no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, começando por realizar a leitura de uma história intitulada *Dentinho, dentola, dentão*, de José Fanha. Distribuiu uma proposta de trabalho de corte e colagem que consistia em colar as imagens recortadas na sequência correta da história lida anteriormente.

Após o recreio, trabalhou na área de Conhecimento do Mundo: explorou as principais diferenças entre a dentição de leite e a dentição definitiva a partir de imagens reais.

No âmbito da Matemática, a colega realizou um jogo de tabuleiro em que dividiu a turma em três equipas, colocando questões que apelavam ao cálculo mental e ao raciocínio de cada criança.

Inferências e Fundamentação teórica

Gostei muito do jogo que a minha colega criou para consolidar os conhecimentos que tinha transmitido anteriormente. Lamas (2007, p. 11) narra que “os jogos educativos podem e devem ser um auxiliar precioso dos educadores, professores e animadores para desenvolver competências, integrando-os desta forma no processo educativo”.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 27) referem que “é muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo” ou seja, “que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentares na sala de jardim-de-infância”.

Na minha opinião, a R teve um discurso com um vocabulário muito “infantilizado” para as crianças desta sala. Sendo que foi um aspeto negativo.

Segunda-feira, 31 de outubro de 2011

Neste dia, a minha colega I deu a sua aula programada de duas áreas. Começou por fazer a Estimulação à Leitura, lendo uma história que tinha como título *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares, e dramatizou-a com a participação das crianças a partir de máscaras relativas às personagens da mesma.

No domínio da Matemática, distribuiu imagens das personagens da história lida e, com as mesmas, fez perguntas dirigidas, explorando, assim, conteúdos como a lateralidade, a contagem, entre outros.

Após o recreio, as minhas colegas de estágio e eu demos aula surpresa de *Cartilha Maternal*, a pedido da educadora da sala.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente às nossas aulas-surpresa de lições de cartilha, mesmo em pouco tempo, tive o cuidado de escolher palavras que fossem ao encontro das crianças que tinha à minha frente.

Viana e Teixeira (2002, p. 113) refere exatamente esse aspeto, que as palavras em cada lição “são escolhidas de modo a conter somente figuras anteriormente adquiridas e, eventualmente, uma nova figura a cuja aquisição é dedicada a nova lição; os conjuntos de palavras formando cada lição contêm portanto um número crescente de figuras.

Claro que isto em termos de pertinência semântica, porque como pertinência linguística, todas as palavras de cada uma das lições está referente a conceitos já conhecidos por parte do grupo. Referi, então, mais uma característica peculiar da *Cartilha Maternal*.

Sexta-feira, 4 de novembro de 2011

As professoras orientadoras, neste dia, dirigiram-se à nossa escola e solicitaram aulas-surpresa, a mim e à minha colega I, assistidas por uma professora da Supervisão da Prática Profissional.

A minha aula surpresa foi no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Comecei por fazer a leitura de uma história intitulada *Que barulheira!*

explorando-a. De seguida, fez a chamada de um pequeno grupo de crianças para uma lição de *Cartilha Maternal*.

Posteriormente, a minha colega I iniciou a sua aula surpresa no domínio da Matemática. Utilizou como material palhinhas e algarismos móveis, com os quais explorou conteúdos matemáticos, tais como figuras geométricas, cálculo mental, associação dos algarismos à quantidade correspondente, etc. O dia de estágio concluiu-se com a reunião de reflexão onde foram examinados aspetos positivos e aspetos a melhorar das aulas dadas.

Inferências e Fundamentação teórica

Perante esta aula, considero que foi notória a boa relação que estabeleci com as crianças, as minhas capacidades enquanto profissional e as atitudes que tomei em determinadas situações. Carvalho, Vasconcelos e Deus (2009), sustentam a minha opinião dizendo:

o professor deve adoptar, em sala de aula, uma atitude que confira uma importância significativa à iniciativa dos alunos e lhes dê oportunidades de expressão plena da sua criatividade (...). Compete ao professor, em particular, a tarefa de garantir o cumprimento dos objectivos de aprendizagem, através de um plano de actividades e de estratégias de dinamização da participação dos alunos, a criação de um clima de trabalho profícuo e organizado. Aos alunos, cabe-lhes participar, colaborar com o docente em todas as tarefas propostas, contribuindo, deste modo, com as suas experiências, para o seu sucesso educativo. Para que os alunos colaborem, é importante a sua relação afectiva com o professor. A aprendizagem não é apenas cognitiva, também é afectiva. (p. 11)

Embora não tenha sido a aula que gostei mais de lecionar e certamente onde me senti menos confortável com o que fiz, esforcei-me muito e todos os erros que cometi são aspetos que posso vir a melhorar.

Segunda-feira, 7 de novembro de 2011

Devido às aulas-surpresa no dia de estágio anterior, e visto que estavam programadas as aulas das minhas colegas R e F, o meu grupo de estágio manteve-se na sala do 5 anos.

A aula da R início na área de Conhecimento do mundo onde foram abordados os estados da água. A minha colega realizou uma breve conversa com a turma acerca

do tema e realizou algumas experiências. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita distribuiu uma proposta de trabalho para ser realizada, enquanto deu a 15.^a lição de *Cartilha Maternal* a um grupo de crianças.

Quando concluída a aula da R, a outra colega F começou a dela. Desenvolveu a importância de poupar água e as atitudes corretas e menos corretas na sua utilização, fez um jogo com a participação das crianças a partir de imagens previamente escondidas em locais menos visíveis da sala. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, distribuiu uma proposta de trabalho a fim de consolidar os conteúdos transmitidos anteriormente, acerca da poupança de água. Realizou ainda a chamada de dois grupos de crianças para aprendizagem uma lição de *Cartilha Maternal*.

Inferências e Fundamentação teórica

Parece-me pertinente voltar a fazer referência à aprendizagem da *Cartilha Maternal*, visto que, neste dia, foi a minha colega que abordou esta lição para um determinado grupo de meninos. Tal como Deus (1997) refere:

apresentação de uma letra por dia para que possa ser bem conhecida e identificada; apresentação criteriosa do alfabeto que serve a língua portuguesa; o exercício de ler é dinâmico, interativo e promove a relação entre as palavras lidas e a vivência da criança; respeita o ritmo individual de cada criança; as letras são estudadas no seu papel dinâmico e nas suas diversas leituras. (p. 92)

Todo este cuidado e atenção na aprendizagem da *Cartilha Maternal*, prende-se pela vontade que o educador/professor tem em ver alcançado o sucesso da criança e observar e ter papel interveniente no seu crescimento. Alves (2002, p. 139) sustenta que se deve “orientar o aluno no sentido do desenvolvimento de processos que contribuam para um papel mais activo e autónomo na avaliação da sua aprendizagem”.

2ª Secção: Estágio nos 3 anos

A segunda secção decorreu entre 8 de novembro e 16 de dezembro de 2011 e foi realizado na sala da turma B dos 3 anos com a educadora S.

2.1. Caracterização da turma

A caracterização da turma foi cedida pela educadora titular. A turma dos 3 anos é constituída por vinte e sete alunos, catorze do género masculino e treze do género feminino. É relativamente homogénea em termos de idades.

Quanto à aprendizagem, há algumas crianças que revelam mais dificuldades, não mostrando interesse pelos temas apresentados nem pelos trabalhos propostos. À questão da falta de interesse junta-se o comportamento menos próprio e as observações descontextualizadas. O grupo no geral apresenta capacidade criativa e imaginativa. Com a educadora relacionam-se de forma bastante positiva, demonstram o seu afeto diariamente, não apenas por gestos ou palavras mas por desenhos, flores ou bolinhos.

O nível socioeconómico da turma apresenta-se média alta, os encarregados de educação das crianças distribuem-se por dois níveis de formação: superior e secundária, sendo que na sua maioria baseia-se no secundário.

2.2. Caracterização da sala

A sala está localizada entre o recreio (com acesso direto a partir de portas de vidro) o refeitório, e a casa de banho, sendo que assim é acessível qualquer um destes espaços para as crianças. Esta é bastante grande e luminosa, partilhada pelas duas turmas dos 3 anos, A e B, respetivamente.

Para a separação dos dois espaços estão armários que se destinam à arrumação de materiais como copos de lápis, folhas, tesouras, colas, livros, jogos, entre outros. Na figura 6 mostra-se a sala dos 3 anos.



Figura 6 – Sala da turma B dos 3 anos

Na mesma existem quatro mesas redondas com cadeiras de diversas cores e do outro lado existe um tapete onde muitas vezes as crianças se sentam, ouvem histórias e partilham vivências. Existe também um pequeno espaço destinado à brincadeira. Considero necessário dar relevância aos espaços anteriormente referidos, visto que, e tal como confirmam Alava e Palacios (1993, p. 53). “O material e

equipamento dos infantários devem harmonizar-se de tal forma que proporcione um ambiente aconchegante e familiar”.

Numa das paredes da sala podemos encontrar um placar onde através de uma imagem estão expostas as datas dos aniversários de cada criança e outro onde são expostos alguns trabalhos realizados pelas mesmas.

2.3. Horário e Rotinas

De seguida, no quadro 3, apresento o horário anual da turma dos 3 anos, generosamente fornecido pela educadora da mesma.

Quadro 3 – Horário da turma B dos 3 anos

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00	Acolhimento – Canções de roda, Jogos e Higiene.				
09:30	Iniciação à Matemática – Material Estruturado	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática – Material Estruturado	Iniciação à Matemática – Material Alternativo	Iniciação à Matemática – Material Estruturado
10:30	Recreio				
11:00	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática – Material Estruturado	Conhecimento do Mundo	Educação pelo movimento	Conhecimento do Mundo
12:00	Almoço / Sesta				
15:00	Expressão Plástica	Música	Estimulação à Leitura	Conhecimento do Mundo	Enfiamentos
15:45	Lanche				
16:15	Jogos de roda	Plasticina/ cantinhos	Jogos de tempo de mesa	Lenga-lengas/ aestrava línguas/ poesias	Conversas sobre rotinas
17:00	Saída				

As rotinas da turma B dos 3 anos são as seguintes:

Acolhimento

O acolhimento de todas as crianças, tal como na turma dos 5 anos, é feito no ginásio. Este é feito em roda onde são cantadas algumas canções e realizado alguns jogos.

As crianças dos 3 anos encontram-se no centro da roda, rodeadas pelas crianças dos 4 e 5 anos, de acordo com a figura 4. O presente grupo é o último a abandonar a roda no ginásio e o penúltimo a sair quando as crianças dos 2 anos também participam neste momento.

Higiene

Os momentos de higiene, nos 3 anos, estão presentes várias vezes durante a manhã. Vão à casa de banho após o acolhimento, depois do recreio, antes do almoço (com a finalidade de lavarem as mãos), e antes de realizarem a sesta. Além dos referidos momentos de higiene, há sempre a hipótese de, por vários motivos, como por exemplo trabalhos manuais, necessitarem de ir à casa de banho pontualmente.

Recreio

As crianças da presente turma realizam um recreio a meio da manhã. Por vezes, quando as condições climatéricas não são favoráveis, é realizado dentro da sala, mas quando tal situação não se verifica, é efetuado no espaço exterior destinado ao mesmo. Aqui as crianças brincam livremente e convivem com as crianças das restantes turmas.

Refeição

As crianças deste grupo realizam duas refeições, durante o período de tempo da minha observação: a meio da manhã e durante o recreio, um pequeno lanche que consiste em algumas bolachas fornecidas pela educadora, e o almoço é servido no refeitório por volta das doze horas.

Sesta

Após o almoço as crianças dos 3 anos realizam a sesta, durante aproximadamente uma hora e meia. Quando chegam à sala já sabem que têm de se dirigir cada uma para a sua cama e esperar pela ajuda da educadora ou a auxiliar da sala.

Tal como afirma Cordeiro (2008), “a sesta (...) é um direito da criança” sendo que tem fatores importantes para o bem-estar da mesma tem e esta deve ser feita:

num ambiente calmo, e estimulada a autonomia (as crianças devem tirar elas próprias os sapatos, deitar-se e tapar-se sozinhas, mesmo que as educadoras dêem o toque final), e mais uma vez se respeitam os ritmos do grupo. Os objectos de transição (...) são importantes neste momento do adormecer, em que acontece, com mais ênfase, a lembrança dos pais e da casa. O que é bom, para ajudar a criar um elo entre os dois universos, mas de modo tranquilo e securizante. (p. 373)

Durante este momento é respeitada a vontade de cada criança, sendo que só dorme quem sente necessidade disso. A essas crianças só lhes é pedido que se mantenha em silêncio enquanto os colegas dormem.

2.4.Relatos diários e inferências – 3 anos

Terça-feira, 8 de novembro de 2011

O primeiro dia de estágio nos 3 anos iniciou-se com a apresentação entre si da educadora da sala, dos meninos do bibe em questão e das alunas estagiárias.

De seguida, a educadora abordou a área do Conhecimento do Mundo onde teve uma conversa com as crianças sobre os frutos do outono e deu a provar um dióspiro, para dar o sentido do paladar.

Após o intervalo, a educadora trabalhou com as crianças o 1.º Dom de *Froebel*, onde associou e fez corresponder as cores das bolas do material aos arcos expostos no chão.

Inferências e Fundamentação teórica

Do decorrer da aula de Conhecimento do Mundo, a educadora titular deu a provar um fruto de época. A experimentação tinha como objetivo que crianças descreverem o que sentiam ao provar o fruto. Santos (2002, p.176) refere que “o professor deve articular os vários tipos de trabalhos experimentais, dependendo a sua escolha dos objectivos que se pretende atingir”. Através de diferentes atividades, a educadora articulou com os objetivos a que se proponha.

Neste dia pude observar o 1.º Dom de *Froebel*, mas considero necessário fazer referência aos restantes. Tal como Caldeira (2009, p. 240) conta, “*Froebel*, ao imaginar os vários tipos de materiais para os seus jogos educativos, pretendia permitir à criança a passagem do conhecimento concreto para as «abstrações» da superfície, da linha e do ponto”, então “chamou aos seus brinquedos, especialmente desenhados por ele, os “Dons”.

Sexta-feira, 11 de novembro de 2011

Neste dia de São Martinho, a educadora iniciou a manhã com uma breve conversa com as crianças sobre o dia festivo que se vivia, falando também no magusto.

A meio da manhã as crianças realizaram uma proposta de trabalho de expressão plástica que consistia na elaboração de uma “lagarta” ou de uma “flor” com castanhas. De seguida, as crianças decoraram os trabalhos realizados com alguns acessórios e pintaram-nos com tintas.

O resto da manhã foi passado no recreio, onde elas brincaram livremente. Enquanto isso, as minhas colegas e eu estivemos junto da educadora a agendar aulas e esclarecimentos sobre as mesmas.

Inferências e Fundamentação teórica

Este dia foi completamente diferente, me termos de rotina, dos outros. As atividades que as crianças fizeram estavam diretamente relacionadas com o dia festivo que se comemorava. Tal como afirma Cordeiro (2008):

são actividades que surgem todos os anos e muito importantes, pois ajudam a criança a encontrar uma organização temporal, dando-lhe segurança para prever o que vem depois. (...) pressupõe quase sempre o domínio da expressão plástica e as suas diferentes técnicas. (p. 375)

Exatamente por essa razão, as crianças, neste dia, passaram grande parte do tempo da manhã no recreio. Espaço onde gostam muito de estar e contribui imenso para o seu desenvolvimento.

Portugal e Laevers (2010) acrescentam ainda: “o contexto onde, por excelência, a criança exerce a sua iniciativa é no brincar/atividade livre (...) quando as

crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo” (p. 88).

Assim, foi um dia muito animado, as crianças divertiram-se muito, e para mim, enquanto estagiária, foi bom vivenciá-lo com elas.

Segunda-feira, 14 de novembro de 2011

A educadora, começou o dia, sentando as crianças no tapete em forma de “U” e leu uma história que tinha como título *Gosto de Ti*. Com a exploração da mesma, e relacionou-a com a temática da área do Conhecimento do Mundo: expressões faciais e emoções.

De seguida, trabalhou a teoria de conjuntos no domínio da Matemática. Aqui introduziu o conceito de “Conjunto singular” e exemplificou-o com o auxílio do material estruturado, Blocos Lógicos.

Enquanto a educadora trabalhava estes conceitos matemáticos, as minhas colegas de estágio e eu realizámos, com algumas crianças, figuras natalícias, a partir de plasticina, como bonecos de neve, pais natais e árvores de natal, para serem oferecidos aos encarregados de educação na época do natal.

Inferências e Fundamentação teórica

Cury (2006, p. 132) salienta que “educar é contar histórias. Contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade”. Esta história pedia uma conversa com as crianças a fim de ir ao encontro das suas vivências e sentimentos.

Relativamente à atividade de expressão plástica acerca do natal, Sousa (2003) diz que é:

uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades (...) não se pretende produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança. (p. 160)

Na minha opinião, podia ter sido dada mais oportunidade para que as crianças realizassem o objeto que quisessem, ainda assim, trabalharam a motricidade fina que,

segundo Reis (2003, p. 181) “insere-se no quotidiano do jardim-de-infância, onde as crianças aprendem a manipular diversos objectos”, neste caso a plasticina.

Terça-feira, 15 de novembro de 2011

Este dia começou com a conclusão da elaboração das figuras natalícias.

Enquanto algumas crianças realizavam esta atividade, a educadora, com o restante da turma, trabalhou no domínio da Matemática recorrendo ao material estruturado Blocos Lógicos, a teoria de conjuntos. Fez uma breve revisão de dois atributos do material, a espessura e a cor das peças. Posteriormente realizou conjuntos dando especial importância à noção de linha de fronteira, conjuntos singular e vazio.

A meio da manhã, a pedido da educadora, as minhas colegas de estágio e eu, dedicámo-nos à decoração de ganchos e marcadores de livros com acessórios, a fim de serem vendidos numa feira solidária que se ia realizar.

No final da manhã, a educadora sentou todas as crianças no tapete para uma conversa sobre expressões faciais e emoções, recorrendo e recordando à história contada no dia anterior.

Inferências e Fundamentação teórica

O material Blocos Lógicos é do meu agrado. Considero-o muito interessante, apelativo e didático para a transmissão de conhecimentos. Cunha e Nascimento (2005, p. 36) referem-se ao mesmo dizendo: “favorecem o desenvolvimento do pensamento lógico; a aquisição de conceitos; desenvolvimento da linguagem; a classificação, a conceituação de formas geométricas; associação de atributos; a formação de conjuntos; e a manipulação de semelhanças e diferenças”.

Assim, é um ótimo material a ser explorado em espaço de sala de aula a fim de exercer aprendizagem de uma forma lúdica. Figueiredo (2004, p. 146) sustenta essa mesma opinião: “o trabalho com os blocos lógicos permite justamente extrair abstrações a partir de actividades concretas e lúdicas, divertindo a criança e desenvolvendo algumas das suas habilidades intelectuais, como o raciocínio, observação, atenção e memória”.

Sexta-feira, 18 de novembro de 2011

Neste dia, a minha colega R tinha agendado a sua aula programada com a duração de toda a manhã.

Começou com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; leu *O Livro Negro das Cores* de Memena Cottin e Rosana Faria. Seguidamente fez a exploração das imagens do livro, passando por cada um dos meninos, bem como as cores.

Relativamente à área do Conhecimento do Mundo, trabalhou o sentido do tato explorando-o com diferentes materiais com texturas distintas.

A colega concluiu a sua aula no domínio da Expressão Plástica com uma atividade que consistia na pintura com tinta da mão direita das crianças, marcando-as numa folha e de seguida dobrá-la. Assim, explicou a simetria.

Inferências e Fundamentação teórica

Quando damos aulas, tanto as minhas colegas como eu, tentamos sempre interligar os conteúdos dos domínios e das áreas entre si. Haigh (2010, p. 55) fundamenta dizendo que: “a grande ideia é que alguns aspectos das disciplinas façam ligações naturais com outras disciplinas e fará mais sentido para os alunos se forem ensinadas em simultâneo”. E este dia não foi exceção, a minha colega relacionou as temáticas.

Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças ficaram mesmo entusiasmadas. O livro não só tem braile (para pessoas invisuais poderem lê-lo) como as imagens são de revelo e sentidas através do tato. A colega deu oportunidade às crianças de exprimirem as suas opiniões. Tal como Hohmann e Weikart (2003, p. 41) narram “eles necessitam da oportunidade de partilhar as suas observações, por isso falar sobre o que pensam e sobre o que vêem torna-se um elemento normal nas suas vidas”.

Segunda-feira, 21 de novembro de 2011

Neste dia de estágio, a manhã estava programada para a aula da minha colega F Iniciou a mesma, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com

a realização da leitura da história *O Nabo Gigante*, dramatizando-a com um nabo gigante feito de pano e com imagens das personagens impressas e plastificadas.

De seguida a fim de explorar a história, teve uma breve conversa com as crianças onde abordou o sentido do paladar, e a alimentação diária das mesmas, apelando às suas vivências.

Depois, na área de Conhecimento do Mundo, trabalhou o sentido do paladar. Aqui realizou um jogo que tinha como objetivo as crianças provarem um determinado alimento de olhos vendados e tentarem descobrir de qual se tratava apenas através do sentido do paladar.

Para concluir a manhã, as crianças realizaram uma atividade plástica que consistia em colar “massinhas” na imagem de um nabo e pintá-las com tinta de acordo com a história lida ao início da manhã.

Inferências e Fundamentação teórica

A colega antes de iniciar o jogo com as crianças para explorarem o sentido do paladar, teve uma pequena conversa com elas sobre os outros sentidos, a fim de rever os conhecimentos anteriormente adquiridos. Haigh (2010) explica que:

da mesma forma que fizemos ligações com aprendizagens anteriores no início, se for de todo possível, no fim devemos recapitular e tentar fazer ligações para a frente. Isto não quer dizer apenas fazer uma ligação com a aula seguinte; podemos igualmente fazer ligações com outras matérias e com as próprias experiências dos alunos. (p. 37)

O jogo realizado foi muito interessante, e fez “com que a criança identifique e que distinga claramente cada um dos cinco sentidos, associando-os aos diferentes órgãos sensoriais do corpo humano” tal como refere Catita (2007, p. 226).

Terça-feira, 22 de novembro de 2011

Este foi o dia destinada para a minha colega I presentear a sua aula programada. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, começou por ler a história *Uma história de dedos* de Luísa Ducla Soares, dramatizando-a com “dedoches”.

Na área de Conhecimento do Mundo, a colega explorou as partes constituintes do corpo, a partir de um puzzle, que tinha a figura de uma boneca que se encontrava dividida pelas partes constituintes do corpo.

Depois explorou a temática e solicitou a participação das crianças. Para consolidação dos conteúdos cantou com as crianças uma música relacionada com o corpo humano.

No final da manhã, as crianças realizaram uma atividade que consistia em desenhar os elementos que faltavam na imagem de uma face e por fim colarem o cabelo de lã.

Inferências e Fundamentação teórica

Considereei muito interessante e dinâmico, a minha colega I ter trazido para contar a história, cinco “dedoches” representativos dos cinco dedos da mão. As crianças ficaram mais interessadas por ser um material pouco utilizado. Pereira e Lopes (2007, p. 44) sustentam que “o uso do fantoche visa favorecer aprendizagens diversas através de um método activo e lúdico que vai levar o aluno a uma melhor e mais eficaz compreensão”. Também achei interessante e didáctico a construção do puzzle com as crianças para iniciar a temática que ia ser abordada. Isso fez com que as mesmas concentrassem a sua atenção.

Arends (1995, p. 126) declara que “os jogos, os puzzles e outras actividades que sejam convidativas e contenham a sua própria motivação intrínseca é um outro meio que os professores utilizam para tornar as suas aulas interessantes”. E foi exatamente isto que observei.

Sexta-feira, 25 de novembro de 2011

Neste dia, estava responsável pela manhã de atividades da turma. Comecei, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com a realização a leitura do livro intitulado *Quando a mãe grita*, dramatizando-a com um boneco, que representava a personagem da história e projetando imagens numa tela para que as crianças as pudessem explorar.

Na área de Conhecimento do Mundo abordando o tema das emoções, apresentei, identifiquei e expliquei as principais diferenças entre elas. Depois realizei

um jogo para consolidação dos conteúdos transmitidos anteriormente que consistia em chamar uma criança, dizer-lhe uma emoção e a restante turma adivinhar de qual emoção se tratava apenas através da expressão facial da criança.

Após o recreio, os alunos realizaram uma proposta de trabalho com a minha orientação que se baseava em pintar umas das quatro imagens representativas de emoções, sendo a mesma a emoção que viviam naquele momento.

Inferências e Fundamentação teórica

A história contada suscitou nas crianças interesse. Muitas delas, se não todas reviram-se na personagem do pinguim. Perante isso, alguns quiseram expressar a sua opinião e desabafos. Hohmann e Weikart (2003) descrevem:

quando as crianças se sentem à vontade e são estimuladas a conversar sobre experiências com significado pessoal usam a linguagem para lidar com as ideias e com os problemas concreto que, do seu ponto de vista, são realmente importantes. Ao comunicarem aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros as ouvem e respeitam aquilo que elas dizem. (p. 40)

Gonçalves, Pereira, Azeiteiro e Pereira (2007, p.20) esclarecem que “educar é algo diferente, não significa apenas instruir alguém sobre alguma coisa, transmitir-lhe conhecimentos específicos e captá-lo ou formá-lo para executar uma determinada actividade.” Acrescentando ainda que “educar significa levar alguém a expressar todas as suas potencialidades, assumir a sua condição de sujeito no acto de conhecer, a desabrochar como pessoa livre capaz de se solidarizar com os outros indivíduos”. Nesta aula, tal como eu todas as outras que lecionei, procurei sempre tirar partido da unicidade das crianças, respeitando cada uma delas e as observações que consideraram pertinentes partilhar com o grupo.

No fim da minha aula, a educadora deu-me o seu *feed-back*, e uma das coisas que referiu é que devia ter elogiado mais os meninos pelo comportamento positivo.

Segunda-feira, 28 de novembro de 2011

Neste dia de estágio realizaram-se primeiramente os ensaios das crianças dos 3 anos, para a festa de natal. Após a conclusão dos mesmos, os alunos realizaram uma atividade de expressão plástica: um boneco de neve para colocar na árvore de natal da escola.

Inferências e Fundamentação teórica

Este foi um dia agitado em que os conhecimentos dos conteúdos científicos ficaram um pouco à margem na planificação do dia. Tal como Domingues (1995) refere:

os programas a seguir com as crianças variarão muito em função da idade das mesmas. (...), para conseguir que a criança esteja calma e relaxada, é necessário equilibrar a duração do sono e dos períodos de vigília (períodos em que a criança permanece acordada). Este equilíbrio será determinado não só em função da idade da criança, mas também das suas necessidades individuais. (p.55)

Em crianças desta idade é fundamental que as rotinas e atividades sejam adaptadas para elas, mesmo em dias em que essas rotinas não estão tão estabelecidas. É o caso da sesta, uma rotina diária, que tem de ser respeitada independentemente das tarefas e tempos. Domingues (1995, p. 56) acrescenta que “a explicação deste fenómeno é muito simples: a criança pequena tem necessidade de dormir com mais frequência porque o seu sistema nervoso cansa-se mais rapidamente”.

Terça-feira, 29 de novembro de 2011

Este dia de estágio foi dedicado maioritariamente aos preparativos para a festa de natal. Após o acolhimento, as crianças da turma B dos 3 anos permaneceram no ginásio onde ensaiaram a coreografia da música para a festa de natal.

Quando terminado o ensaio, as crianças regressaram à sala e a estagiária D deu uma aula que tinha como temática a higiene oral.

Depois de concluída a aula da colega, as crianças dirigiram-se novamente para o ginásio, onde experimentaram os fatos que iriam vestir e ensaiaram novamente para a festa de natal.

Enquanto decorriam os ensaios, as minhas colegas de estágio e eu permanecemos na sala, a pedido da educadora, a terminar a decoração de alguns objetos e adereços que iriam ser vendidos na feira solidária.

Inferências e Fundamentação teórica

Neste dia, reparei especificamente na boa disposição e alegria das crianças durante o acolhimento. Hohmann e Weikart (2003, p. 207) consideram que “as

crianças são criadoras de música. Gostam de cantar, tocar instrumentos musicais, inventar canções, movimentar-se ao ritmo da melodia, dançar e ouvir músicas”.

De acordo com o programa curricular de Prática Pedagógica, esta aula consiste em cerca de vinte minutos relativos à área de Conhecimento do mundo. Ministério da Educação (2002), refere que a referida área:

permite à criança explorar as possibilidades e limitações do seu corpo, em si mesmo e nas relações com o espaço e com os objectos, (...), contribui para compreender melhor o mundo e dispor de meios para o representar e lhe dar sentido. (p. 79)

Tal como já referi no relato, a minha colega D deu a sua primeira aula, e nós, colegas, e a educadora fizemos comentários sobre a mesma.

Sexta-feira, 2 de dezembro de 2011

Neste dia apenas se encontrava presente a educadora R, titular da turma A dos 3 anos, sendo que ficou responsável pelas duas turmas, A e B.

Após o acolhimento em roda e do momento da higiene, todas as crianças dos 3 anos dirigiram-se para a sala. Aqui, a educadora iniciou a manhã com a leitura de uma história relacionada com o natal. Com a exploração da mesma, lembrou e trabalhou também alguns conteúdos matemáticos.

No decorrer destas atividades, nós, as estagiárias da sala, preparámos a imagem de um pai natal que iria ser decorada, com diferentes materiais, pelas crianças após o recreio. Este trabalho, depois de concluído, iria ser exposto no placar da sala como decoração natalícia.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente à forma como a educadora contou a história, quero realçar o fato de ter realizado inflexões de voz e expressões faciais muito apelativas; deste modo, captou a atenção das crianças.

Os autores Hohmann e Weikart (2003, p. 548) enfatizam esta questão, referindo que “contar histórias em vez de ler um livro é uma maneira divertida de usar a linguagem com inflexões de voz e gestos”. Foi exatamente isto que a educadora fez, sendo, na minha opinião, um aspeto muito positivo.

Na atividade de Expressão plástica, com fim à decoração da personagem natalícia – Pai Natal –, todas as crianças participaram, e cada uma dela de uma forma muito individual, sendo que tinham vários materiais à disposição para utilizarem e foram as mesmas que escolherem qual material e de que forma o iam aplicar na imagem. Dorance (2004, p. 5) enfatiza que “ao criar objectos plásticos, a criança desenvolve o poder da imaginação e da invenção. Descobre o prazer de se exprimir”.

Segunda-feira, 5 de dezembro de 2011

Na presente data, compareceram na escola as professoras da supervisão da Prática Profissional para assistirem a algumas aulas-surpresa. Desta vez, pude observar as aulas das minhas colegas F e R.

À colega F foi pedido que contasse a história d’Os *três porquinhos* com fantoches no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; à colega R foi-lhe solicitado uma aula da área da Matemática com palhinhas em que deveria trabalhar a contagem até ao algarismo cinco.

Após as aulas que referi anteriormente realizou-se a reunião de reflexão das mesmas, com a presença das professoras coordenadoras, das educadoras cooperantes e de todas as alunas estagiárias.

Inferências e Fundamentação teórica

A aula da minha colega F correu muito bem. Foi dinâmica, apelou à participação das crianças, e recontou da melhor forma uma história tradicional já conhecida por partes das crianças. Tal como refere Magalhães (2008, p. 63), é importante “cativar as crianças pequenas para a audição de textos que recriam a literatura oral e tradicional é uma primeira opção que se poderá revelar acertada”.

Na minha opinião, na atividade de Matemática, o que correu menos bem, foi a falta de criatividade e estimulação das crianças para o material. Tal como afirma Caldeira (2009, p. 317), “na posse destes materiais, é possível fazer um trabalho criativo e ao mesmo tempo educativo. Basta exercitar a criatividade e permitir que a criança também o faça”, acrescentando ainda que as palhinhas funcionam como suporte à contagem.

Terça-feira, 6 de dezembro de 2011

Durante a manhã, as educadoras tiveram uma reunião geral com a diretora da escola relativamente aos preparativos para a festa de natal. Eu e as minhas colegas ficámos responsáveis pelos alunos. As crianças estiveram no recreio, e enquanto isso realizámos alguns trabalhos plásticos de apoio à escola.

Inferências e Fundamentação teórica

Visto que esta manhã foi destinada maioritariamente ao recreio, há que realçar a importância do mesmo para o desenvolvimento das crianças. Hohmann e Weikart (2003) descrevem:

o recreio é uma área maravilhosa para as crianças. Aqui são livres de correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão, atirar bolas, descer montes a rolar, cavar, andar de baloiço, subir escorregas e fazer todas as outras coisas que os adultos os avisam para não fazer quando estão dentro de casa. (p. 212)

Durante o recreio e particularmente neste dia, as crianças procuram-nos muitas vezes durante o mesmo para conversar. Os autores anteriores proferem que quando as crianças conversam é porque têm alguma coisa importante para dizer e querem partilhar as suas experiências com as pessoas importantes para elas são importantes.

Sexta-feira, 9 de dezembro de 2011

Neste dia, a minha colega I e eu realizámos trabalhos plásticos para a festa de natal. Enquanto isso as minhas colegas F e R acompanharam a turma e a respetiva educadora nas tarefas diárias, onde, entre outras coisas, experimentaram os fatos para a festa e acertaram outros pormenores.

Inferências e Fundamentação teórica

Aguerra (2008, p. 73) afirma que “as festas e celebrações constituem actos extras, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a autoestima, a colaboração e a integração das crianças.”.

Realmente, concordo em pleno, as crianças participam nestas celebrações como forma de se divertirem. É mais um momento de brincadeira e convívio com os amigos. “Brincar, para a criança, é tão importante e sério como trabalhar é para um adulto. Ou mais até porque dificilmente encontramos um adulto tão dedicado ao seu trabalho como a criança o é à sua brincadeira” declara Ignácio (2001, p. 25).

Segunda-feira, 12 de dezembro de 2011

Após o habitual acolhimento das crianças em roda, a turma B dos 3 anos dirigiu-se para a sua sala. Aqui as crianças permaneceram apenas com as minhas colegas de estágio e eu, pois a educadora teve de se ausentar.

Durante a manhã, as colegas I e F leram uma história intitulada *O Cuquedo* e realizámos alguns jogos enquanto eu e a minha colega R concluíamos a decoração de objetos de natal. A manhã terminou com o recreio das crianças.

Inferências e Fundamentação teórica

Os percursos que as crianças fazem entre os espaços, por exemplo, a sala de aula e a casa de banho, vão a cantar. A educadora por norma inicia uma canção e as crianças seguem. Segundo Vasconcelos (2008):

o repertório de canções infantis populares portuguesas, associado muitas vezes às canções de roda, representa brincadeiras musicais que, além de trabalharem a expressão musical e o ritmo, se encontram indelevelmente associadas ao movimento, ao equilíbrio e à coordenação motora, à expressão oral e audição. (p. 44)

A mesma autora (p. 44) confirma ainda “a importância das canções no ensino pré-escolar encontra-se directamente ligada ao acto de brincar, fundamentalmente no desenvolvimento da criança enquanto ser individual, social e afectivo”.

Sexta-feira, 16 de dezembro de 2011

Neste dia de estágio a educadora S. da turma B dos 3 anos não se encontrava presente. Após o acolhimento e do momento da higiene, todas as crianças do grupo dirigiram-se para a sala.

Aqui a educadora R realizou a leitura de uma história que tinha como título *O Natal do Rato Renato*. Após a leitura da história, as crianças da turma B realizaram um desenho sobre o natal com o meu apoio e das minhas colegas.

Após o recreio, as minhas colegas de estágio R e a F sentaram as crianças no tapete e realizaram alguns jogos, enquanto eu e a minha colega I realizámos a decoração de objetos de natal.

Inferências e Fundamentação teórica

Sousa (2003) assegura que:

o desenho é função, sobretudo, do desenvolvimento das capacidades neuromotoras (os movimentos da acção de desenhar), e cognitivas (criatividade, raciocínio lógico) da criança, estando também bem patentes as dimensões emocionais – sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais utilizados e relação social)... (p. 198)

O mesmo autor (p. 198) refere ainda que “o desenho não é uma arte, mas uma actividade lúdico-expressiva-criativa, que reflete o desenvolvimento ao mesmo tempo que o estimula”.

As crianças não só realizaram o desenho como também fizeram jogos com as minhas colegas de estágio. Para Siraj-Blatford (2004, p. 99) “os jogos podem ser usados como um veículo para desenvolver as capacidades sociais das crianças e proporcionar-lhes uma actividade agradável, de modo a que se sintam encorajadas a participar em jogos ao longo da vida”.

3ª Secção: Estágio nos 4 anos

Este momento de estágio decorreu entre 2 de janeiro e 10 de fevereiro de 2012. A presente secção foi realizada na turma B dos 4 anos com a educadora M.

3.1. Caracterização da turma

A turma B dos 4 anos é constituída por vinte sete crianças sendo catorze do género masculino e treze do género feminino. Desta turma fazem parte três crianças que entraram nesta escola no presente ano letivo.

Segundo a informação disponibilizada pela educadora da sala, os encarregados de educação, na sua maioria, possuem formação superior e pertencem a um nível socioeconómico médio alto. A turma é um grupo bastante motivado e interessado na dinâmica das atividades propostas.

3.2. Caracterização da sala

Em semelhança ao grupo de crianças com 3 anos, também a sala dos 4 anos é partilhada pelas turmas A e B.

Na sala de aula dos 3 anos encontram-se quatro mesas redondas com cadeiras, onde as crianças se sentam frequentemente para realizar as mais diversas atividades. Ferreira e Santos (1994, p. 86), justificam a forma das mesas referindo que as mesmas focam-se em dois objetivos: “a formação pessoal e social dos alunos e o desenvolvimento de capacidades de expressão e afirmação de ideias”.

Nesta sala existem também dois quadros, um de giz e outro de canetas.

Perto das portas de vidro que dão acesso ao recreio existe um tapete onde as crianças se sentam em forma de “U”, normalmente para ouvirem histórias e conversarem. Ignácio (2001, p. 26) confirma que “é muito bom quando a sala tem vários cantinhos separados por biombos ou cavaletes leves, cobertos por panos, onde as crianças podem se esconder, brincar de casinha e formar grupinhos menores”.

Ao fundo da sala e a separar o espaço dos dois grupos, existem armários que se destinam à arrumação de diversos materiais. Sendo que na maioria das vezes, são as próprias crianças que arrumam o material. Hohmann e Weikart (2003, p. 696) defendem que “arrumar os materiais semelhantes conjuntamente nas áreas de interesse encoraja as crianças a pensar em termos de “alguns” e “todos” cada vez que escolhem e arrumam as coisas com que brincam”.

Como decoração da sala existem placares onde são expostos alguns trabalhos realizados e um onde estão representadas as datas de aniversário de todas as crianças.

A sala da turma B dos 4 anos tem uma porta de acesso ao ginásio, outra de acesso à sala da outra turma do mesmo ano, uma porta de entrada e algumas portas de vidro com acesso ao recreio. Na figura 7 mostra-se a sala dos 4 anos.



Figura 7 – Sala da turma B dos 4 anos

3.3. Horário e Rotinas

De seguida, no quadro 4, apresento o horário anual da turma B dos 4 anos, generosamente fornecido pela educadora da mesma.

Quadro 4 – Horário da turma B dos 4 anos

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00	Acolhimento - Canções de roda, jogos e higiene				
9:30	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática
10:30	Recreio				
11:00	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Educação pelo Movimento	Iniciação à Matemática	Educação pelo Movimento
11:30			Revisões	Inglês	Conhecimento do Mundo
12:00					
12:30	Jogos de roda/ Estimulação à Leitura	Jogos de mesa/ Estimulação à Leitura	Cantinhos	Cidadania	Jogos de roda
13:00	Almoço e recreio orientado e livre				
14:45	Expressão Plástica	Expressão Plástica	Expressão Plástica	Experiências	Expressão Plástica
15:30	Música				
16:00	Relembrar o nosso dia				
16:30	Lanche				

As rotinas das crianças de 4 anos são as seguintes:

Acolhimento

O acolhimento das crianças dos 4 anos é realizado no ginásio, à semelhança dos restantes grupos, anteriormente referidos. Aqui as crianças são recebidas pela educadora presente e participam no acolhimento em roda ao lado das crianças de 5 anos, tal como é demonstrado na figura 4.

Após as turmas dos 5 anos abandonarem o ginásio, as dos 4 anos permanecem na roda aproximadamente mais cinco minutos e retiram-se.

Higiene

Os momentos de higiene estão presentes na rotina dos 4 anos várias vezes ao dia: após saírem do acolhimento em roda e antes de entrarem na sua sala, as crianças vão à casa de banho, bem como após o recreio e antes da refeição com o objetivo de lavar as mãos.

Recreio

As crianças dos 4 anos realizam um recreio a meio da manhã, onde fazem um pequeno lanche, e após o almoço. Quando terminada a refeição, as crianças dirigem-se para o recreio onde brincam livremente e aguardam pela hora de regressar à sala.

Refeição

A meio da manhã, durante o recreio, as crianças da turma B dos 4 anos fazem um pequeno lanche de modo a não sentirem fome até à hora de almoço. Lanche este que é constituído por meio pão com manteiga. Aproximadamente às treze horas, crianças dirigem-se para o refeitório onde é servido o almoço.

Mapa das presenças

Todos os dias, assim que chegam à sala, a educadora, com a ajuda das crianças, preenche o mapa de presenças da turma. Cordeiro (2008, p. 371) enfatiza “o mapa de presenças, que pode ser instituído desde as idades mais pequeninas, em que cada um marca, da forma que quiser, (...) a sua presença na sala (...). Com esta

afirmação mudam também as expectativas e a criança encaixa-se no ambiente e fica propícia aos desafios que lhe vão fazer.

3.4. Relatos diários e inferências – 4 anos

Segunda-feira, 2 de janeiro de 2012

Este foi o dia de estágio em que as minhas colegas de estágio e eu nos mudávamos para a sala da turma B dos 4 anos da educadora M. No entanto este dia foi um pouco diferente devido ao facto de muitas crianças ainda se encontrarem de férias.

A manhã iniciou-se com a junção de todas as crianças dos diferentes anos no ginásio da escola onde se realizaram alguns jogos de diversão, como forma de acolhimento. De seguida os meninos dos 4 anos (turmas A e B) dirigiram-se para o recreio onde brincaram livremente.

Como começou a chover, todas as crianças dos 4 anos reuniram-se na sala das turmas dos 3 anos de idade e realizaram alguns jogos de memória com a educadora. Quando concluídos os jogos dentro da sala, as crianças vestiram novamente os seus casacos e dirigiram-se para o recreio.

Inferências e Fundamentação teórica

Serrano (2002, p. 61) fomenta a importância do jogo na infância: “é através do jogo que a criança descobre o mundo que a rodeia, em que se integra na sociedade e com ela se relaciona e, principalmente, realiza as suas experiências”.

Os jogos que referi anteriormente eram alguns de memória, como por exemplo, uma criança fechar os olhos e a educadora trocar objetos pessoais dos meninos e depois a mesma teria de identificar essas trocas; e outros foram escolhidos pelas crianças, sendo que as próprias conseguiam uma autonomia completa nesses jogos, não necessitando do auxílio da educadora, o que eu considero muito benéfico e notável a nível de desenvolvimento pessoal e social.

Terça-feira, 3 de janeiro de 2012

Após o habitual acolhimento das crianças em roda e do momento de higiene, a turma B dos 4 anos dirigiu-se para a sua sala onde a educadora M iniciou a manhã pedindo aleatoriamente a algumas crianças que comesçassem a contar oralmente, sendo que outra criança continuaria a contagem.

De seguida as crianças trabalharam com o 3.º Dom de *Froebel*. Com este material estruturado a educadora lembrou as regras a cumprir ao trabalhá-lo e depois, através de uma história, solicitou que realizassem algumas construções como o cadeirão, duas colunas, comboio e cama, por esta ordem.

Após o recreio, as crianças sentaram-se no tapete da sala e a educadora trabalhou conteúdos na área de Conhecimento do Mundo. Explorou conceitos como: continente e oceano. Com o auxílio de um globo terrestre, identificou esses conceitos, fez a distinção entre as estações do ano inverno e verão, destacando o vestuário utilizado nas diferentes estações.

Ao findar a manhã realizou a leitura de uma história que tinha como título *Ursinho Polar*.

Inferências e Fundamentação teórica

Mendes e Delgado (2008, p. 10) fazem referência ao Dons de *Froebel* e defendem que o educador deve envolver “as crianças em actividades nas quais tenham de observar e manipular objectos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas. Fazer construções, recorrendo a materiais que representam formas geométricas, são experiências que poderão contribuir para o desenvolvimento desta capacidade”.

Tenciono sublinhar ainda que acho essencial que desde muito cedo as crianças sejam independentes e responsáveis de determinadas tarefas, e nesta sala, é notória essa preocupação, através do tamanho e da funcionalidade dos objetos, e o facto de a educadora pedir às crianças para irem buscar o material e não a nós, alunas estagiárias, que muitas vezes servimos de apoio neste tipo de situações.

Alava e Palacios (1993, p. 54) declaram que “todos os móveis deverão ter proporções adequadas e as estantes (...) estarão situadas a uma altura conveniente, que os motivará a pegar neles, a todo o momento”.

Sexta-feira, 6 de janeiro de 2012

Neste dia, o meu grupo de estágio e eu não assistimos à roda porque ficámos na sala a preparar o material para fazer as coroas do dia de Reis para os meninos.

A educadora começou a manhã de atividades com o *Cuisenaire*. Explorou a escada por ordem crescente de valores, a noção de número, trabalhou cálculo mental, a noção de número par e ímpar, e o sinal de maior. Para finalizar realizou o jogo de “Quim visual”.

Após o recreio, a educadora da turma foi almoçar e uma educadora de outra sala ficou com os meninos na sala numa conversa sobre o dia-a-dia deles e os seus interesses.

Inferências e Fundamentação teórica

Quero referir desde já o meu grande interesse pelo material estruturado *Cuisenaire*. Considero-o apelativo e atrativo pelas suas cores e com muita utilidade e eficácia na aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Passo então a fazer uma pequena contextualização e apresentação deste material. Tal como refere Caldeira (2009):

o Material Cuisenaire, conhecido também por números coloridos, deve o seu aparecimento ao belga Emilie Georges Cuisenaire. Este nasceu em Thuin, uma histórica cidade belga, e ali passou a sua vida, ensinando e dirigindo escolas. Como professor primário que era, observava as dificuldades que as crianças do seu tempo tinham para perceber a aritmética e reter o que dela aprendiam, em contraste com a facilidade com que aprendiam música. (...) Por fim encontrou o material que procurava, para aplicar na matemática. Assim nasceu o que hoje conhecemos por Material Cuisenaire, cuja invenção, desde aí, originou uma revolução no ensino da matemática. (p. 125)

Em relação à conversa que a educadora teve com os meninos, considero-a importante visto que é favorável para o desenvolvimento das crianças, o interesse em diversos assuntos e respeito entre eles. Tal como esclarecem Hohmann e Weikart (2003 p. 604), “as conversas que são honestas e sinceras em vez de didáticas e formais, ajudam as crianças a construir relações de confiança com os adultos”.

Segunda-feira, 9 de janeiro de 2012

O dia começou com habitualmente, com o acolhimento das crianças em roda.

Após este momento, as crianças dos 4 anos regressaram à sua aula, onde a educadora iniciou o exercício de contagem e de seguida realizou oralmente algumas situações problemáticas apelando ao cálculo mental das crianças.

Depois trabalhou com o 4.º Dom de *Froebel*. Este material foi apresentado às crianças pela primeira vez, como tal, a educadora explorou as características da caixa do mesmo, os sólidos que a constituem e referiu as principais diferenças entre o 3.º e 4.º Dons de *Froebel*. De seguida, contou uma história e através da mesma pediu às crianças que realizassem duas construções como a cama e o banco de jardim.

Enquanto decorria o recreio, nós, as estagiárias, permanecemos na sala com algumas crianças, para que estas realizassem uma pintura com berlindes.

Após o recreio, as crianças sentaram-se no tapete da sala em forma de “U”, onde ficaram a cargo da educadora J. dos 2 anos. Aqui a educadora realizou a leitura de uma história intitulada de *A que sabe a lua?* de Michael Grejniec.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente à aula no Domínio da matemática, achei muito útil a realização de situações problemáticas e prática do cálculo mental a partir da oralidade. Segundo o Ministério da Educação (2002):

importa que o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outras crianças, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo, apoiando a explicitação do porquê da resposta e estando atendo a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão. (p. 78)

Moreira e Oliveira (2003, p. 33) referem ainda a pertinência dos Dons de *Froebel* “para ensinar conceitos de forma, simetrias, número, padrões e outros conceitos aritméticos elementares. (...) pretendia-se que as crianças explorassem propriedades de objectos a três e a duas dimensões, (...), fazendo assim uma progressão na sua aprendizagem matemática”.

Terça-feira, 10 de janeiro de 2012

Este dia foi marcado pela presença da professora M., diretora da escola, na sala de aula dos 4 anos, turma B. A educadora ainda assim manteve o plano de atividades da manhã.

Começou por pedir a uma criança que distribuísse linhas fronteiras e borboletas feitas de goma eva. Com este material trabalhou, no domínio da Matemática, teoria de conjuntos. Realizou de inúmeros exercícios em que explorou a noção de conjunto, conjunto vazio e conjunto singular, números pares e ímpares, sinais de maior (>) e igual (=) e o significado do símbolo cardinal referente a um conjunto.

Após o recreio, a educadora sentou as crianças em forma de “U” no tapete da sala e realizou algumas revisões sobre o sistema solar e o planeta Terra.

Posteriormente contou a história *Papá, por favor, apanha-me a lua!* do autor Eric Carle. No final da leitura, conversou com as crianças sobre as quatro fases da lua.

No final da manhã, a educadora distribuiu alguns trabalhos em atraso com a finalidade de serem concluídos enquanto algumas crianças contemplavam alguns livros.

Inferências e Fundamentação teórica

Nunca tinha observado a presença de um diretora a supervisionar a aula de uma educadora. Alarcão (1995) considera que:

fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula (...). A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma super-visão. (p. 5)

Relativamente à aula de conhecimento do mundo, o Ministério da Educação (2002, p. 85) diz que “mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilidade que desperta a curiosidade e o desejo de aprender”. Isto porque, a educadora partiu dos conhecimentos e curiosidades das crianças para introduzir o tema *As fases da lua*.

Sexta-feira, 13 de janeiro de 2012

A educadora chamou os meninos, por pares, e pediu para se sentarem em “U” num espaço específico da sala. Relembrou o sal e a salinas, com imagens grandes, apresentadas num flanelógrafo. Deu a provar água salgada e água doce, distinguindo assim água do mar e do rio.

Como os meninos estavam distraídos, porque o sol estava-lhes a bater na cara, a educadora pediu para voltarem novamente às mesas. Aqui, fez a habitual contagem oral da turma.

Distribui-se o pão da manhã, teve uma pequena conversa com as estagiárias a fim de percebermos a dificuldade da continuação da aula.

Ainda no intervalo tive oportunidade de conversar com duas crianças dos 5 anos que quiseram partilhar comigo o fato de, naquele dia, terem finalizado a aprendizagem da *Cartilha Maternal*.

Após o intervalo, a educadora pediu a dois meninos da turma para irem buscar as caixas do 4.º Dom de *Froebel* e que as distribuíssem por todos os meninos. Visto uma menina, ter trazido um bocado de cortiça, a educadora relacionou-a com o material. Neste dia, deixou que fossem os meninos a criarem uma construção e uma história para a mesma.

Depois os meninos foram para a ginástica, e a educadora e nós ficámos na sala a arrumar os trabalhos nas capas e a esclarecer algumas dúvidas relativas às nossas aulas.

Inferências e Fundamentação teórica

Fiquei muito contente pelos meninos dos 5 anos, onde já tinha estagiado, me terem vindo contar que acabaram a *Cartilha Maternal*. Senti que, ainda que pouco, tinha feito parte da aprendizagem e fiquei muito orgulhosa deles. Tal como Mata (2006, p. 50) explica, “é cada vez mais necessário (...) aceitar que todos os alunos conseguem aprender a ler e a escrever, cada um ao seu ritmo”.

Considero necessário sublinhar o facto de a educadora ter levado fotografias de qualidade e tamanho ótimas. Spodek e Saracho (1998 p. 335), acrescentam que as imagens ou fotografias para “poderem ser vistas por um grupo de crianças, e não

devem conter um excesso de detalhes, para que elas se possam concentrar no que é importante”, sugerindo que “os professores podem mostrá-las para as crianças em discussões de grupo ou afixá-las nos murais da sala. Se optarem pelos murais, os professores devem cuidar para a forma como forem dispostas ajudem as crianças a verem o que é importante”.

Os autores (p. 335) defendem ainda que “as fotos também podem ser combinadas com outros materiais em exposição”. As ilustrações que a educadora apresentou estavam apoiadas num flanelógrafo, tal como tinha referido anteriormente.

Segunda-feira, 16 de janeiro de 2012

Neste dia de estágio, enquanto decorria o acolhimento em roda no ginásio, as minhas colegas e eu permanecemos na sala a arquivar trabalhos realizados pelas crianças a pedido da educadora.

A manhã da turma B dos 4 anos iniciou-se no domínio da Matemática. A educadora começou por realizar o habitual exercício de contagem e de seguida trabalhou com o material Blocos Lógicos. Com este material estruturado realizou revisões dos atributos das peças e de seguida realizou um jogo, o “Jogo dos Piratas”. Este consistia em contar uma história o tinha como objetivo encontrar a criança que tinha a chave para abrir o baú do tesouro. Como estratégia a educadora optou por levar um baú e dentro tinha com lenço de pirata, como sendo o tesouro.

A meio da manhã, as crianças tiveram o seu recreio e quando regressaram à sala a educadora sentou as crianças no tapete em forma de “U” e trabalhou na área de Conhecimento do mundo. Neste domínio explorou o mineral carvão. Mencionou a noção de mineiros, mina, carvão vegetal e mineral. Por fim referiu as utilidades do carvão e como o utilizamos no nosso quotidiano.

Por fim, as crianças retornaram às suas mesas onde concluíram trabalhos em atraso. No fecho da manhã, com o auxílio das estagiárias, as crianças realizaram uma pintura com a técnica do balão.

Inferências e Fundamentação teórica

Achei fascinante e empolgante a forma como a educadora envolveu as crianças na história do tesouro. Era notório o entusiasmo delas em descobri-lo.

Ainda assim a educadora nunca deixou de trabalhar o conteúdo programático e nomeá-lo devidamente. Tal como Sanchis (2007, p. 35) afirma o educador deve “falar com uma voz audível e inteligível para dar indicações claras, favorecendo a compreensão imediata de situação e empregar vocabulário preciso, que permita à criança situar-se no espaço e no tempo”.

Na área de Conhecimento do Mundo, os alunos estiveram muito interessados na temática. Santos (2002, p.17) sustenta que a área referida visa “desenvolver capacidades científicas, levar à aprendizagem de aspectos da natureza da Ciência”, conduzir a “aquisição de conhecimento científico” e desenvolver “atitudes”. Todos estes aspetos levam à aprendizagem das ciências em vários componentes: “aquisição de conceitos científicos, desenvolvimento de processos e competências científicas e a apreciação da natureza da Ciência e do papel da Ciência na sociedade”.

Penso que foi uma aula muito produtiva, tanto no que observei, como na concretização dos objetivos a que a educadora se propôs com as crianças.

Terça-feira, 17 de janeiro de 2012

Quando regressaram à sala, depois do acolhimento das crianças em roda, a educadora sentou as crianças em forma de “U”, no tapete da sala e trabalhou na área de Conhecimento do mundo. Aqui falou do mineral: areia. Para desenvolver este tema, explorou a sua origem, como se forma, as suas utilidades e por fim mostrou dois tipos de areia para que as crianças possam observar as suas diferenças.

Após o recreio a minha colega de estágio, I., teve aula surpresa em que educadora solicitou que, no domínio da Matemática, a colega explorasse a teoria de conjuntos utilizando como material as linhas de fronteira e algumas flores coloridas.

A manhã findou com uma breve conversa entre a educadora da sala e as estagiárias sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhorar da aula dada.

Inferências e Fundamentação teórica

Na aula da minha colega, o conselho por parte da educadora quanto à utilização do material não estruturado, foi um aspeto positivo e que ajudou ao sucesso da mesma. O Ministério da Educação (2009, p. 76) nas Orientações Curriculares para

a Educação Pré-escolar refere que é “a diversidade de materiais para desenvolver as mesmas noções através de diferentes meios e processos, constitui um estímulo para a aprendizagem da matemática”.

Nesse mesmo momento, a minha colega trabalhou a noção de conjunto, sendo que, tal como Moreira e Oliveira (2003) indicam:

agrupar objetos formando conjuntos que obedeçam a uma propriedade determinada (...) motiva e solidifica aprendizagens matemáticas, mas é importante que se crie um motivo para tal, por exemplo, para saber se no fim do dia não se perdeu nem esqueceu nenhum objecto. Com isto pretende-se dizer que se os processos cognitivos envolvidos nas actividades de classificação são fundamentais (...) integrar estas actividades com outras que tenham um real sentido para as crianças, para evitar uma descontextualização precoce que conduza a perda de significado daquilo que as crianças estão a fazer.” (p. 68)

Foi notória a motivação das crianças para os desafios que lhes iam sendo colocados e o entusiasmo e interesse em participarem.

Sexta-feira, 20 de janeiro de 2012

O dia da presente turma iniciou-se com o habitual exercício de contagem oral por parte das crianças. Quando concluído, a educadora realizou oralmente situações problemáticas apelando ao cálculo mental.

De seguida, as crianças trabalharam com o 4.º Dom de *Froebel*. Com este material realizaram duas construções nomeadamente a cama, e a cadeira e mesa. Durante as construções, a educadora solicitou a participação das crianças para que estas respondessem às questões propostas oralmente no domínio da Matemática.

Depois do recreio, quando regressaram à sala, eu tive aula surpresa solicitada pela educadora da sala. Esta aula foi no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita onde realizei a leitura da história *O Casamento da Gata* de Luísa Ducla Soares, explorei-a apelando à participação das crianças, e representei-a, desde o cenário às personagens da mesma.

Inferências e Fundamentação teórica

Visto que já referi algumas vezes o conceito “aula surpresa”, considero necessário explicá-lo e sustentá-lo. “Aula surpresa” assenta numa proposta de aula

que a educadora ou as orientadoras de Prática Profissional nos fazem. A mesma inclui, tema ou conteúdo programático, limite de tempo e sugestão ou não de material. Ferro (1994, p. 34) acrescenta ainda que “este método e outros semelhantes consistem em fazer representar de improviso uma situação previamente descrita, dando aos participantes determinados papéis”, visto que, nós, estagiárias, não temos conhecimento da mesma, daí o nome “surpresa”.

Quero ainda contar que o livro com que contei a história, consistia num conjunto de imagens ampliadas e impressas, e com as legendas no verso. Não só focaliza a atenção nas imagens por serem apelativas como facilita a leitura da história. Ruivo (2010, p. 131) diz que “o uso de um livro grande na sala de aula é uma ideia original (...), permite que a criança tenha uma maior e mais activa participação no acto de ler em voz alta, desenvolvendo-lhe o conceito de leitura”.

Segunda-feira, 23 de janeiro de 2012

Nesta manhã de estágio a minha colega I “deu” a sua aula programada.

Iniciou-a no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita realizando a leitura de uma história que tinha como título *Luísa e a Maçã* do livro *Um Livro com Cheiro a Morango* de Alice Vieira. De seguida explorou a história lida e realizou uma pequena dramatização com as crianças sobre a mesma.

Para introduzir o tema da área de Conhecimento do mundo realizou com as crianças um puzzle que tinha como imagem de fundo uma árvore de fruto.

Após o intervalo, a colega explorou e explicou algumas árvores de fruto, bem como os seus frutos. No final realizou uma atividade com as crianças que consistia em fazer uma salada de frutas que iria ser saboreada como sobremesa após o almoço.

Para concluir a sua aula, trabalhou no domínio da Matemática e utilizou como estratégia distribuir pelas crianças frutos feitos de tecido para que as mesmas trabalhassem a teoria de conjuntos.

Inferências e Fundamentação teórica

Para a minha colega de estágio estas metodologias foram as mais adequadas e as que considerava que funcionariam melhor com esta turma. Concorde. Ferreira e Santos (1994) evidenciam:

cada professor deverá escolher as metodologias segundo as características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajecto profissional, as características de personalidade, o seu pensar a educação e a sua filosofia de vida. As opções metodológicas devem inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as práticas lectivas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo. (p. 48)

Na aula da I, na área do Conhecimento do Mundo, foi evidenciado os hábitos prejudiciais para o meio ambiente que os cidadãos têm no seu dia-a-dia. Gonçalves *et al* (2007, p.20) referem que “existe uma profunda desarmonia entre o Homem e o ambiente, causada por uma falta de valores sociais que desencadeiam a formação de estilos de vida”. A colega fez questão de salientar que devemos alterar essas mesmas práticas, ou seja que é necessário conservar a natureza e desenvolver “valores que respeitem o ambiente” tornando-se fundamentais na sociedade atual.

Quando dou as minhas aulas, e quando as planifico tenho em atenção estes aspetos são de importância extrema para a aprendizagem e bem-estar das crianças.

Terça-feira, 24 de janeiro de 2012

Este dia estava destinado à minha aula. Iniciei-a no domínio da Matemática, onde trabalhei com o 3.º Dom de *Froebel*. Com este material realizei duas construções: o comboio, e as mesas e cadeiras recorrendo a uma história.

Após o recreio, contei uma história que tinha como título *O ciclo do pão* de Cristina Quental e Mariana Magalhães. A partir da história expliquei o funcionamento de um moinho e os diferentes processos que os cereais passam até se transformarem em farinha. À medida que ia explicando, mostrei três cereais (aveia, milho e trigo) e as respetivas farinhas, e concluí a aula mostrando pães confeccionados com farinha dos mesmos cereais.

No final da manhã dei a todas as crianças um pouco de pão dos diferentes cereais para que através dos seus sentidos se apercebessem das principais diferenças entre eles.

Inferências e Fundamentação teórica

Na preparação e planificação desta manhã de aulas, tive o cuidado de o relacionando a área de Conhecimento do mundo com os domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, porque penso que é favorável para as crianças na aprendizagem dos conteúdos.

Sanches (2001, p. 51) refere que “relacionar o conteúdo com outras disciplinas é fazer interagir as aprendizagens. É a interdisciplinaridade, é o trabalho em equipa que proporcionam oportunidades de interação de partilha de saberes”.

Na área que referi anteriormente considero de demais importância, e fiz questão de fazê-lo, que as crianças tenham a oportunidade de manusear, sentir e se expressarem a partir de algo que é do conhecimento diário, neste caso, os cereais e as farinhas.

Catita (2007, p. 7) considera, tal como eu, que o educador deve “proporcionar à criança um conjunto de experiências orientadas de uma forma metodológica, para que ela as desenvolva, utilizando os seus sentidos, envolvendo-se assim numa aprendizagem construtivista”. Com toda a certeza que o fato de terem explorado os elementos fez com que assimilassem melhor os conteúdos que lhes transmiti.

Sexta-feira, 27 de janeiro de 2012

A manhã na sala dos 4 anos iniciou-se com o habitual exercício de contagem oral, no decorrer do mesmo a educadora realizou situações problemáticas apelando ao desenvolvimento do cálculo mental das crianças.

Posteriormente, a educadora introduziu e explicou pela primeira vez uma construção com o 3.º e 4.º Dom de *Froebel*. Através de uma história solicitou que as crianças fizessem a construção da mobília da sala.

Após o recreio e à aula de ginástica, a minha colega R. foi solicitada pela educadora para uma aula surpresa. A aula decorreu no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita onde a minha colega fez a leitura de uma história intitulada de *O Cuquedo* de Clara Cunha. Quando concluída a leitura da história, realizou uma dramatização onde recontou a história lida onde as personagens eram as próprias crianças.

Inferências e Fundamentação teórica

Na exploração dos 3.º e 4.º Dons de *Froebel*, a educadora utilizou um instrumento musical e realizou alguns desafios para estimular a aprendizagem. Moreira e Oliveira (2003) consideram que:

as actividades musicais e os jogos (...) como os blocos geométricos, para ensinar os conceitos de forma, número, simetrias, padrões e outros conceitos aritméticos elementares. Estes blocos geométricos constituem um conjunto de pequenos materiais manipuláveis com formas bem estabelecidas que simbolizam conceitos e relações – os Dons. (p. 33)

Segundo Reis (2003, p. 130), “se a criança conhecer histórias, contadas na escola ou na família, o educador pode encorajar a sua dramatização (...) isso desenvolverá a sua imaginação e a sua linguagem verbal”. Foi exatamente o que a minha colega de estágio fez, mas, na minha opinião, para essa dramatização correr da melhor forma, é necessário que a orientação esteja presente e que as crianças percebam o que lhes foi proposto.

Segunda-feira, 30 de janeiro de 2012

O dia iniciou-se com o habitual acolhimento das crianças em roda. Enquanto decorria este momento, as minhas colegas de estágio e eu realizámos com algumas crianças uma pintura que consistia num borrão simétrico.

Neste dia de estágio, a minha colega R. “deu” a sua aula programada. Iniciou-a no domínio da Matemática e com o auxílio do material *Cuisenaire*, trabalhou com as crianças itinerários.

De seguida realizou a leitura de uma história que tinha como título *A Viagem da Sementinha*.

Quando terminada a leitura, a colega explorou a história lida e com a mesma introduziu o tema que iria ser tratado na área de Conhecimento do mundo. Nesta área abordou o ciclo de vida das plantas e elaborou com as crianças um placar para que estas percebessem de uma forma mais clara os conteúdos trabalhados.

Para finalizar a sua aula a minha colega de estágio distribuiu por todas as crianças um pequeno vaso e de seguida todas semearam umas sementes de amores - perfeitos para que com o crescimento das mesmas possam observar os processos explicados na área do Conhecimento do Mundo.

Inferências e Fundamentação teórica

A minha colega para lecionar a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, elaborou um livro a partir de um conjunto de imagens ampliadas e plastificadas.

Na minha opinião, ela soube muito bem explorar as imagens e deu oportunidade às crianças para recontarem a história. Aguerre (2008, p. 39) sustenta a minha opinião defendendo que as ilustrações das histórias são uma “excelente motivação” e ainda referem que “podemos fazer com que as crianças improvisem histórias simples, se bem que sempre ajudadas pelos pais ou educadores”.

Relativamente ao conteúdo programático, itinerários, Caldeira (2009, p. 173) conta que o mesmo trabalha o sentido espacial, sendo este “um conhecimento intuitivo do meio que nos cerca e dos objectos que nele existem”. Acrescenta ainda que “a compreensão espacial é necessária para interpretar, compreender e apreciar o nosso mundo, que é intrinsecamente geométrico. (...) os exercícios, que solicitam das crianças a visualização, o desenho e a comparação de formas em diferentes posições, desenvolvem o sentido espacial”.

Para o dia-a-dia, a exploração de itinerários, ou por outras palavras, “a descoberta de caminhos, integrados na formação matemática e nas várias áreas de aprendizagem, desenvolve a compreensão”, segundo a mesma autora (p. 173).

Terça-feira, 31 de janeiro de 2012

O dia iniciou-se com a realização de uma técnica de expressão plástica – giz molhado em leite. Enquanto decorria o momento de acolhimento das crianças em roda, as minhas colegas e estágio e eu, ajudámos algumas crianças a realizá-la.

Após o momento de acolhimento a colega F presenteou a sua aula programada nos 4 anos. Trabalhou com as crianças com o material estruturado, 4.º Dom de *Froebel*. Com este material executou com as crianças as construções: poço e muro, recorrendo a uma história, e ainda completou a sua aula com flores, como material de apoio, a fim de propor algumas situações matemáticas e trabalhar cálculo mental.

De seguida, optou por sentar os alunos no tapete da sala e leu uma história intitulada *João e o Pé de Feijão*. Para esta atividade, elaborou um livro de grandes dimensões para melhor visualização das imagens. Após a exploração da mesma, trabalhou na área de Conhecimento do mundo. Aqui explicou os diferentes

constituintes das plantas bem como a função de cada um deles, mostrando um exemplar vivo de uma planta.

No final da manhã, com o objetivo de consolidar os conteúdos trabalhados anteriormente, realizou com as crianças uma proposta de trabalho, que consistia em colar diferentes materiais (folhas, caules, flores, etc.) de modo a formar a representação de uma planta completa.

Por fim, a educadora conversou connosco sobre a aula da minha colega de estágio, referindo os aspetos positivos e a melhorar.

Inferências e Fundamentação teórica

Uma das maiores e melhores características de postura e ligação com as crianças da minha colega F., é a forma como conta as histórias. Capta a atenção das crianças, envolve as mesmas na história e sabe relacioná-la com os interesses e realidade diária delas.

Cadório (2001,p. 43) confirma que o educador “deve ter o cuidado de despertar e estimular a sensibilidade, a imaginação, o sonho, o espírito crítico, a autonomia e ainda ser um bom leitor”. A colega não só desperta e estimula a sensibilidade referida, como também, lê a histórias de uma forma muito dinâmica, com inflexões de voz e expressões faciais motivantes.

Adams (1998), citado em Mata (2006 p. 90), salienta a importância de forma como se lê histórias, afirmando que “não é só ler histórias às crianças que faz a diferença, é a reflexão sobre as suas formas e conteúdos, é o desenvolver e apoiar a curiosidade das crianças sobre o texto e o seu significado”.

Considero ainda importante referir o feed-back que a educadora transmitiu à minha colega. Evidenciou alguns aspetos positivos e referiu outros aspetos negativos, sempre dando outra opção ou hipótese de alterar os mesmos.

Os autores Alarcão e Roldão (2008, p. 54) esclarecem que “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assenta num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional”. Durante esta pequena conversa, foi então realizada uma análise reflexiva da Prática Profissional.

Sexta-feira, 3 de fevereiro de 2012

Este dia de estágio iniciou-se com a pintura com tintas em papel de alumínio, pelas crianças.

De seguida “dei” aula surpresa, pedida pela educadora da sala, no domínio da Matemática. Foi-me solicitado que trabalhasse com o material estruturado. 4.º Dom de *Froebel*. Com este material, realizei três construções como o banco do jardim, a mesa e cadeira e a cama, pela respetiva ordem. Durante as construções, fiz oralmente algumas situações problemáticas, apelando ao cálculo mental das crianças.

Após o recreio, a educadora efetuou uma experiência, onde as crianças colaboraram, que tinha como finalidade verificar que o caule das plantas tem a função de transportar água e sais minerais para as diferentes partes da mesma.

A manhã findou com a aula de ginástica das crianças, enquanto nós, as estagiárias, permanecemos na sala a realizar e recortar máscaras para o carnaval.

Inferências e Fundamentação teórica

Gostaria de dar ênfase à forma autónoma e organizada que as crianças, quando solicitado pela educadora, se dirigiram ao armário dos materiais e distribuíram as caixas do 4.º Dom por todos os alunos. Zabalza (1998, p. 258) narra que “tanto o mobiliário como os materiais devem ser acessíveis às crianças para que elas possam usá-los sozinhas”. Haigh (2010, p. 90) dirige-se aos educadores/professores dizendo “valorize os seus alunos e faça-os sentirem-se valorizados”. Tal como pude observar no espaço de sala de aula, tal como referi anteriormente, “os professores orientam e os alunos descobrem”. (p. 120)

Relativamente à experiência que a educadora efectuou com as crianças, Santos (2002, p.38) refere que o trabalho experimental “é aquele que é baseado na experiência, no acto ou efeito de experimentar, ou no conhecimento adquirido pela prática”. Durante as atividades de trabalhos experimentais como este o docente deve deixar a criança experimentar, ou seja, “pôr em prática, ensaiar, avaliar ou apreciar por experiência própria”. Todos alunos desta turma participaram na experiência.

Costa, P. F. (2012) ao publicar um livro com experiências privilegia o trabalho experimental na aprendizagem científica das crianças.

Segunda-feira, 6 de janeiro de 2012

A manhã iniciou-se com a pintura com diversas técnicas, por parte das crianças no decorrer do momento de acolhimento.

Quando a educadora regressou à sala com as restantes crianças, efetuou o habitual exercício de contagem e fez oralmente algumas situações problemáticas apelando ao cálculo mental das crianças. De seguida trabalhou com o material estruturado, *Cuisenaire*. Com este material solicitou que as crianças realizassem a escada por ordem crescente e decrescente e trabalhou ainda a noção de par e impar.

Após o recreio, a minha colega de estágio I. realizou com as crianças um jogo com o material trabalhado no domínio da Matemática. Jogo este que consistia em as crianças dançarem livremente ao som da música e quando esta parasse, a colega retirava uma peça do *Cuisenaire* e as crianças tinham de se juntar de acordo com o valor da peça retirada.

Quando concluído o jogo, as crianças dirigiram-se à horta da escola com o objetivo de verificar o crescimento dos legumes e frutos semeados por todas as crianças.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente a este dia de estágio, pretendo referir a organização da educadora com os materiais a serem trabalhados.

Durante o intervalo, pediu-nos que distribuíssemos as caixas do *Cuisenaire* pelas mesas. Hohmann e Weikart (2003, p. 394) contam que é importante que o educador/professor “reuna os materiais antes das crianças chegarem e coloque-os num local perto do sítio onde se reunirá com o grupo”; e posteriormente, “quando as crianças terminam”, pedir-lhes “que arrumem os materiais” (p. 401).

Uma atividade que considere muito interessante, foi a ida à horta. Tal como Figueiredo (2004, p. 163) estima, as crianças “ao conviver com os elementos da natureza as crianças enriquecem os seus conhecimentos através da experimentação directa e da aprendizagem real”. A aprendizagem é assim assimilada de uma forma lúdica e mais interessante para as crianças.

Terça-feira, 7 de janeiro de 2012

Este dia de estágio começou com a pintura com lápis de cera derretidos em vela por algumas crianças, enquanto decorria o momento de acolhimento no ginásio.

Quando as crianças regressaram à sala, a educadora iniciou a manhã com o habitual exercício de contagem e as situações problemáticas oralmente.

De seguida a educadora utilizou material alternativo para trabalhar o domínio da Matemática. Distribuiu pelas crianças palhinhas, algarismos móveis e um cartelógrafo. Com este material pediu que as crianças organizassem, em cima do cartelógrafo, os algarismos por ordem crescente de zero a dez, trabalhou a noção de par e ímpar e para concluir, a educadora realizou um jogo de memória que consistia numa sequência retirar um algarismo e as crianças tentarem descobrir de qual se tratava.

Após o recreio da manhã, as crianças dos 4 anos sentaram-se no tapete da sala e a educadora falou e explicou as diferentes partes comestíveis de uma planta. Para finalizar a manhã, a educadora leu um livro intitulado *O nabo gigante* de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey.

Inferências e Fundamentação teórica

Cordeiro (2008, p. 372) refere que “através da pintura e do desenho, em que se faz a exploração de cores, desenvolve a imaginação, criatividade e sensibilidade”. O momento matinal de pintura com lápis de cera foi mais um momento para explorarem todos estes factores de desenvolvimento da criança.

Em relação à aula do domínio da matemática, quando a educadora distribuiu pelas crianças palhinhas, algarismos móveis e um cartelógrafo, foi necessário ajudar as crianças a organizarem o material nas mesas e explicar-lhes a finalidade da atividade. Desta forma, Martins *et al* (2009, p. 19) diz que “as crianças devem ser esclarecidas quanto ao propósito da actividade a desenvolver e ao que é esperado delas, de modo a potenciar as suas aprendizagens”.

Sexta-feira, 10 de fevereiro de 2012

Iniciámos o dia dividindo-nos em várias tarefas: a realizar técnicas de expressão plástica com os meninos, a arrumar as capas dos trabalhos e em trabalhos manuais de material para as aulas das educadoras.

No último dia de estágio na sala da turma B dos 4 anos, as crianças iniciaram a manhã fazendo sopa. Ao longo da semana, a educadora pediu que as crianças trouxessem alguns legumes para que pudessem confeccionar uma sopa durante a manhã. Assim, logo que terminou o momento de acolhimento, todas as crianças dos 4 anos (turmas A e B), bem como as respetivas educadoras e estagiárias, dirigiram-se para o refeitório onde confeccionaram a sopa.

A meio da manhã, todas as estagiárias apresentaram a todas as crianças um pequeno teatro ensaiado anteriormente a pedido da diretora da escola. Este pequeno teatro foi baseado na história do *Cuquedo* de Clara Cunha. A manhã findou com a despedida da educadora e das crianças.

Inferências e Fundamentação teórica

Aguierra (2008, p. 5) refere que as encenações “são recursos de muito alto nível de significado para todos, mas especialmente para os mais pequenos” ou seja, “não é preciso recorrer (...) a grandes narrações ou a actos espetaculares”. Concluindo então que “basta conseguir que contactem com a magia do quotidiano, do jogo, (...). É importante encontrar uma forma simples, divertida, e lúdica de transformar os pequenos em personagens”.

Foi evidente que as crianças gostaram muito da dramatização, e pediram para dramatizá-la. Figueiredo (2004, p. 27) confirma que “as crianças comovem-se ao ouvir as histórias e gostam de as reproduzir utilizando a expressão dramática”.

4.ªSecção – Estágio Intensivo – 5 anos

Nesta secção apresento o estágio intensivo que realizei numa escola no Algarve, entre 27 de fevereiro a 2 de março de 2012, na sala dos 5 anos com a educadora S.

Aqui descrevo as atividades vivenciadas ao longo desta semana, dia a dia, e realizo inferências e fundamento teoricamente apenas alguns aspectos que considero relevantes. A turma dos 5 anos é composta por vinte e seis crianças, das quais quinze são do gênero feminino e onze do gênero masculino.

Segunda-feira, 27 de fevereiro de 2012

Iniciei o estágio na referida escola com a apresentação por parte da diretora C. das instalações do mesmo, e um diálogo acerca de algumas questões de rotina. Durante a visita, a diretora e eu concordamos que ficaria na sala dos 5 anos, com a educadora e diretora do Pré-escolar, S. A mesma, apresentou-me às crianças e estabelecemos uma pequena conversa para me conhecerem melhor.

O dia começou com a aprendizagem das lições das letras Z, N e H, a diferentes grupos de crianças, enquanto isso, a restante turma elaborava o desenho sobre o fim-de-semana e finalizavam propostas de trabalho.

Da parte da tarde, a solicitação da educadora, elaborei uma aula com o *Cuisenaire*, com os seguintes conteúdos: revisão dos sinais de maior, menor e igual; ordem crescente (escada); números pares e ímpares, formas geométricas, quantidades, conceitos de dezena e meia dezena; e o comboio do número cinco.

Terça-feira, 28 de fevereiro de 2012

O segundo dia de estágio, teve início a aprendizagem da lição da *Cartilha Maternal*, sendo que as crianças, no lugar, praticavam a leitura individualmente.

Depois do intervalo da manhã, decorreu a aula de expressão motora, em que o professor solicitou o aquecimento e um circuito.

Da parte da tarde, mais uma vez, a pedido da educadora, trabalhei com a turma o 4.º Dom de *Froebel*, a partir das seguintes construções: banco do jardim, soldadinhos de chumbo, banco e cadeiras, e ponte.

Quarta-feira, 29 de fevereiro de 2012

O presente dia, como habitual, deu-se a aprendizagem de algumas lições da *Cartilha Maternal*, e, em simultâneo, a turma realizou uma proposta de trabalho relativa ao grafema “lh”.

Seguidamente do intervalo, teve continuação a realização de diversas propostas de trabalho, enquanto, a educadora e eu, preparávamos a história que ia explorar no fim do dia. Apresentei um livro, com a história *O girassol brincalhão*, conversei com as crianças sobre a mesma, fazendo referência a alguns conhecimentos das mesmas na área do Conhecimento do mundo. Executámos, por fim, a experiência *Tingimento da flor*.

Posteriormente, foi tempo para a aula de expressão musical onde se trabalhou: tempos de espera e coordenação de três grupos instrumentais – tambores, clavas e pandeiretas.

Quinta-feira, 1 de março de 2012

Neste dia, um aluno trouxe para a escola, o livro com a “história” da turma. A educadora leu o excerto da mesma, que a criança referida e os pais escreveram.

Seguiu-se a aprendizagem da *Cartilha Maternal*, a leitura de cartões, a execução de grafismos, e preenchimento do caderno de escrita.

No período da tarde, contei à turma a história mitológica do material estruturado *Tangran* e solicitei a cópia e construção de algumas figuras. A fim de consolidar a arrumação das peças, distribui uma proposta de trabalho de colagem de figuras geométricas de papel colorido.

Sexta-feira, 2 de março de 2012

Como na semana seguinte se comemorava o nascimento do poeta João de Deus, para este dia estava planeada a visita à estátua do poeta, localizada na rua transversal à escola. Aqui, as crianças realizaram um desenho à vista da mesma.

Após o regresso à escola, as diretoras do mesmo chamaram todas as alunas estagiárias que estabeleceram connosco uma conversa, para *feed-back* da semana e

projetos profissionais futuros. As minhas colegas e eu, despedimo-nos então de todas as educadoras, professoras, auxiliares, e das crianças.

Na figura 8 mostra-se a estátua de João de Deus no Algarve.



Figura 8 – Estátua de João de Deus no Algarve

Inferências e Fundamentação teórica

Durante toda a semana observei várias práticas que considero necessário evidenciar.

Primeiramente, considerei muito positivo e útil a presença de uma auxiliar de educação na sala dos 5 anos; é neste ano que eles começam a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que, na minha opinião, é uma mais-valia a sua presença, não só para um melhor aproveitamento do tempo, como a gestão do mesmo e dificuldades das crianças.

Também achei muito interessante que, durante o período de almoço, entre a refeição e o recreio, as crianças se juntassem todas na sala de multimédia para visualizarem desenhos animados ou filmes infantis. Era o espaço e altura indicados para interagirem e se respeitarem.

Pude também observar que, no fim de cada dia, antes das crianças irem para o lanche, a educadora, fazia sempre com a turma um registo do comportamento de cada aluno. Tal como evocam Pais e Monteiro (1996, p. 25), “para o desenvolvimento

integral do aluno, é necessária a existência de regras, mas dando ao aluno possibilidade de as discutir, de apresentar o seu ponto de vista, de as negociar”; este era o momento destinado a essa discussão e diálogo.

Mais uma das características da referida escola, é a receção matinal das crianças. Esta faz-se no ginásio, mas não tem sempre a mesma atividade, ou seja, alterna-se a roda com a visualização de um filme, de dia para dia.

Hohmann e Weikart (2003, p. 670) referem que a roda, “torna-se um tempo muito agradável para cantar músicas favoritas conhecidas e introduzir novas canções” e que as “crianças de idade pré-escolar gostam de cantar melodias de todo o tipo” (p. 669).

Para finalizar, e como uma prática profissional futura que pretendo sempre realizar, quero fazer referência à conversa que estabeleci com as crianças depois de lhes contar a história. Depois solicitei ainda que as próprias a recontassem. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, o Ministério da Educação (2009) conta que:

as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas pelas crianças, de memória ou partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (p. 70).

Este foi um momento onde se formou um ambiente muito familiar, de boa disposição e à vontade da minha parte, das crianças e da educadora. Assim, este estágio intensivo foi muito produtivo e enriquecedor para mim. As educadoras e professoras, e todas as auxiliares foram muito educadas e simpáticas connosco.

Acabo só por referir que a minha relação com a educadora dos 5 anos foi de uma enorme empatia, o que me deixou muito à vontade, permitiu que eu elaborasse várias atividades com as crianças e trocámos ainda material, estratégias e ideias para o futuro.

5.^a Secção – 2.^o ano

Este momento de estágio decorreu entre 5 de março e 30 de abril de 2012. A presente secção foi realizada na sala do 2.^o ano B com a professora M.

5.1. Caracterização da turma

A turma B do 2.º ano é constituída por vinte e três crianças sendo nove do género masculino e catorze do género feminino. Desta turma fazem parte, na sua maioria, crianças que frequentam a escola desde os três anos de idade.

Segundo a informação disponibilizada pela educadora da sala, os encarregados de educação, na sua maioria, possuem formação superior e/ou secundária, e pertencem a um nível socioeconómico médio.

Considero importante referir que a professora titular desta turma é extremamente organizada, e as tarefas da sua responsabilidade estão sempre em dia.

5.2. Caracterização da sala

A sala da presente turma é muito ampla, tem uma ótima luminosidade, as mesas dos alunos estão de frente para o quadro e para a secretária da professora, e a decoração é concisa, organizada, relevante e colorida. Contudo é uma sala de passagem, de acesso às casas de banho e a escadas exteriores ao edifício.

Neste espaço há ainda armários de arrumação para os dossiês e material escolar das crianças, uma mesa de apoio no fim da sala, e placards para exposição de sínteses de conteúdos programáticos.

Relativamente ao espaço de sala de aula, Marques (1999, p. 23) refere que “Montessori foi quem primeiro descobriu a importância do ambiente da sala de aula no desenvolvimento da aprendizagem”, sendo que rejeitava “o uso de carteiras e de outros equipamentos mais apropriados para os adultos,”.

O mesmo autor acrescenta ainda que “Montessori concebeu novos equipamentos e materiais de ensino adaptados à idade e ao tamanho das crianças. (...) tudo o que existe está ao alcance da criança, de forma a torna-la autónoma, responsável e autodisciplinada”. (p. 23) Na figura 9 mostra-se a sala de aula do 2.º ano.



Figura 9 – Sala da turma B do 2.º ano

5.3. Horário e Rotinas

De seguida, no quadro 5, apresento o horário anual da turma do 2.º ano B, generosamente fornecido pela professora da mesma.

Quadro 5 – Horário da turma B do 2.º ano

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h -10h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10h - 11h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11h - 11h30	Tempo de jogos				
11h30 -13h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
13h -14h30	Almoço/Recreio				
14h30 - 15h30	Estudo do Meio	Educação Física	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Informática
15h30 - 16h30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Biblioteca	Trabalhos Manuais	Inglês
16h30 - 17h	Música (16h10/17h)	Estudo do Meio	Área de Projeto	Trabalhos Manuais	Assembleia de Turma
17h	Lanche				

As rotinas do 2.º ano B são as seguintes:

Recreio

As crianças do 2.º ano B realizam um recreio a meio da manhã, onde fazem um pequeno lanche, e depois do almoço. Após os momentos de alimentação, brincam livremente até à hora destinada ao regresso à sala de aula.

Cordeiro (2008, p. 377) defende que “o recreio é um espaço da maior importância” sendo que “apresenta uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas, num contexto mais expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e fazerem vários jogos”.

Registo do comportamento

Todos os dias, assim que as crianças e a professora chegam à sala de aula, é “recomposta” a tabela do comportamento. Ou seja, atrás da porta da sala há uma tabela com os nomes de todos os alunos com uma legenda de cores respeitantes ao comportamento.

No início do dia, todas as crianças têm registado o melhor comportamento e ao longo do dia é ou não alterado. No dia seguinte, a professora coloca novamente a tabela de uma cor uniforme, sendo que regista nos dossiês dos alunos a cor do comportamento do dia anterior, como meio informativo dos encarregados de educação. Marques (1999) quando se refere ao Modelo Comportamentalista de Skinner, diz:

os reforços são certas consequências dos actos, que provocam mudanças comportamentais. (...) são os que estão associados a consequências agradáveis, conduzindo a um aumento da frequência das respostas desejadas. Os reforços negativos andam associados a consequências desagradáveis e levam o sujeito a evitar as experiências dolorosas. Tanto uns como os outros servem para que o sujeito aprenda certos comportamentos e abandone outros. (p. 26)

Esta rotina de “repor” todos os dias o comportamento, é um reforço positivo; é uma forma de levar as crianças a entenderem um dia na sua forma individual e tere oportunidade de melhorar o seu comportamento.

Arrumar os dossiers

De manhã, enquanto a professora e algumas crianças aguardam a chegada das restantes, são distribuídas as propostas de trabalho realizadas anteriormente, já corrigidas e arrumadas de forma individual nos dossiês. Pais e Monteiro (1996, p. 23) sustentam, e eu compartilho esta opinião, que “se o professor for organizado, ele passará a organização para os alunos, tal como a segurança se ele se mostrar seguro, ou a responsabilidade se se mostrar responsável”. Mais uma vez se comprova que o professor é um modelo de conduta por parte dos seus alunos.

5.4. Relatos diários e inferências – 2.º ano

Segunda-feira, 5 de março de 2012

O estágio no 2.º ano B, na escola em Lisboa, começou com a distribuição das minhas colegas e eu pelas salas, apresentação à professoras e aos alunos. O dia iniciou-se com a correção dos erros em propostas de trabalho realizadas anteriormente. Este era o dia programado para alguns pais dos alunos irem assistir à manhã de aulas dos seus filhos.

A professora realizou a leitura modelo do texto *Sobremesas de açúcar* de António Torrado, e solicitou a leitura coordenada das crianças. Realizou a interpretação do mesmo a partir de um jogo – imagens distribuídas no quadro com as sobremesas referidas, com questões no verso. A partir de uma frase do texto, a professora relacionou o texto lido com a temática de estudo do meio: estrutura das plantas, as funções de cada uma das partes, e deu exemplos práticos.

Após o intervalo, deu-se a elaboração de um gráfico de barras e outro circular a partir das sobremesas elegidas pelos alunos e pelos pais respetivamente. Para finalizar a manhã, realizou o jogo do loto.

Inferências e Fundamentação teórica

Em concordância com o dia que a turma vivenciou, Marques (2001 p. 12) refere que “os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar”, dando uma papel fundamental ao pais das crianças. Não menos importantes,

“os professores são parceiros insubstituíveis na assunção dessa responsabilidade. Como parceiros, devem unir esforços, partilhar objectivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum para os alunos”. Neste dia, foi visível a boa relação que existem entre as professoras e os pais dos alunos.

Relativamente ao jogo do loto, Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010 p. 37) diz que “o jogo é um tipo de actividades que implica raciocínios, estratégias e reflexões constantes”. Salienta ainda que os jogos de equipa “favorecem o trabalho de grupo, contribuindo para um desenvolvimento pessoal e social”. Assim: “a prática de jogos que envolvam conteúdos programáticos, poderá ser desenvolvida como prova de avaliação de conhecimentos adquiridos e consolidação dos mesmos”.

Terça-feira, 6 de março de 2012

O dia começou com a realização em grande grupo (turma) de uma proposta de trabalho de matemática, a fim de reverem os conteúdos anteriormente aprendidos.

De seguida, a professora fez a avaliação oral da tabuada do número sete, e posteriormente as crianças preencheram, pintaram, e decoraram a palavra pai, (antes de a plastificar e colocar numa estrutura de base para o rato do computador, com a nossa ajuda), ou seja, o presente do dia do pai.

No decorrer da atividades anteriormente descrita, alguns alunos finalizavam algumas propostas de trabalho.

Por fim, corrigiram os erros na proposta de trabalho de Português.

Inferências e Fundamentação teórica

Segundo o Ministério da Educação (2009, p. 61) referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar a expressão plástica “implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora” recorrendo “a materiais específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão”. Nesta situação, as crianças manusearam lápis de cor, papel, e canetas de cor; sempre utilizando as cores a seu gosto.

Relativamente à correção da proposta de trabalho de Português, a professora a partir de notas tiradas anteriormente, questionou os alunos que sabia que não

tinham respondido de forma correta, sendo que de seguida ajudava os alunos a perceberem o erro que deram, e qual seria a resposta certa e porquê. Ponte e Serrazina (2000) dizem que:

os erros dos alunos podem e devem ser tidos em conta de um modo positivo no processo de aprendizagem; para que ela progrida, é preciso que perceba que a sua resposta está errada; a resposta correcta não pode simplesmente substituir a resposta errada – deve construir-se a partir da resposta dada. (p. 103)

Pais e Monteiro (1996, p. 30) reforçam descrevendo que “o erro pode constituir uma fonte de informação tanto para o professor como para o aluno e deve ser encarado como uma ocorrência natural da aprendizagem”.

Sexta-feira, 9 de março de 2012

O presente dia de estágio teve início com a execução da Prova de Português, enquanto isso, a minha colega de estágio e eu finalizámos o presente do dia do pai.

Após o intervalo da manhã, a professora realizou uma proposta de trabalho de matemática de revisões para a prova que iria decorrer na semana seguinte.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente ao referido dia, considero apenas necessário evidenciar o fato das crianças terem revisto alguns conteúdos anteriormente falados. Meirieu (1998, p. 81) propõe “três tipos de actividades para fazer revisões para um teste: uma memorização activa e sistemática dos conteúdos adquiridos, um inventário e o aprofundamento dos pontos mais delicados e uma passagem exhaustiva de toda a matéria”. Assim sendo, e tendo em conta o autor, a professora optou por uma revisão baseada num “inventário e o aprofundamento dos pontos mais delicados”, visto que relembrou todos os conteúdos mas só focou e trabalhou mais alguns deles, aqueles que as crianças disseram que tinham mais dúvidas e/ou dificuldades.

Segunda-feira, 12 de março de 2012

O dia teve início com a realização de uma proposta de trabalho de matemática a fim de explorar a temática: itinerários. Posteriormente a professora fez revisões orais para a prova de matemática que se aproximava.

Depois do intervalo da manhã, foi tempo para apresentar o Pretérito imperfeito do modo indicativo, somente a primeira conjugação, em que foram dados e conjugados dois verbos: andar e pintar.

Por fim, aconteceu a leitura de um resumo da matéria aprendida, e em simultâneo, a professora registava a “prestação” de cada um dos alunos.

Inferências e Fundamentação teórica

De acordo com a proposta de trabalho que as crianças realizaram sobre os itinerários, Mendes e Delgado (2008, p. 76) consideram que “as crianças devem realizar tarefas que evidenciem a utilidade de um mapa na construção de itinerários; e ainda que as mesmas “devem ser incentivadas a descrever e identificar pontos de referência na construção de itinerários”, tal como pude observar tanto na explicação, orientação e correção da mesma.

Os mesmo autores acrescentam ainda que:

depois de terem passado pela experiência de fazer o percurso, trata-se agora de fazer a sua representação. Para isso, as crianças necessitam, por um lado, de recorrer à descrição do percurso e à representação, usando um desenho, dos pontos de referência identificados, por outro lado, necessitam de se colocar na perspectiva do amigo, representando o itinerário a partir do recreio e de modo a ser entendido por ele. (p. 77)

Já fazendo referência à avaliação da leitura das crianças, considereei um aspeto positivo a professora da sala não explicar aos alunos que esta iria ser feita. Orientou a leitura, tal como faz todos os outros dias, mas ia fazendo o registo da mesma sem que os alunos se apercebessem disso. Cadório (2001, p. 45) narra que “a avaliação do desempenho na leitura também requer atenção” e que “se se quer fomentar o gosto pela prática leitoral, deve libertar-se o aluno da carga avaliativa, porque esta pode ser constrangedora e inibidora da vontade de ler”. Foi exatamente isto que a professora fez: libertar as crianças de uma situação de nervosismo.

Terça-feira, 13 de março de 2012

Neste dia, e tal como tava prevista, deu-se a execução da prova de matemática. Durante a mesma, a minha colega de estágio e eu ajudámos duas meninas com dificuldades na leitura, a fim de cumprir o tempo da mesma e permitir

que as alunas tivessem oportunidade de responder e demonstrar os seus conhecimentos, visto as suas dificuldades prenderem-se, na sua maioria, ao ritmo de leitura.

Após o intervalo, as crianças acabaram o cartão do dia do pai. Por fim, leram e interpretaram um texto do manual escolar.

Inferências e Fundamentação teórica

Como observei na avaliação da leitura que as crianças têm vários ritmos de leitura, não só por dificuldade nesse processo mas porque, tal como Martins e Niza (1998, p. 26) referem que o leitor pode ler “um texto de acordo com o seu ritmo, pode demorar mais tempo em determinadas partes do texto, saltar outras, varrer o texto com os olhos para localizar rapidamente informação necessária, fazer avanços e recuos” no texto. Várias crianças sabem ler, mas a pressa ou o “querer muito fazer bem” faz com que não leiam todas as letras, palavras e frases corretamente.

Relativamente à leitura e interpretação do texto, Mata (2008) evidência um aspeto interessante:

a leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma actividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam. (p. 80)

Na minha opinião, não é só importante promover uma interpretação do texto/história interessante. A base de qualquer interesse pelo documento lido tem a ver com a forma que essa leitura foi feita.

De acordo com Mata (2008, p. 83) “uma outra competência, (...) no que se refere à apropriação da leitura é “Ouvir atentamente e com prazer histórias, rimas, poesias e outros textos, extraindo as suas ideias principais, fazendo comentários e/ou levantando questões em relação ao que ouviu”.

Sexta-feira, 16 de março de 2012

A turma B do 2.º ano, para este dia, estava agendada a efetuação da prova de estudo do meio.

Neste dia ainda, cada uma das crianças teve oportunidade de completar o cartão do dia do pai com uma quadra. A professora demonstrou um exemplo e os alunos elaboraram depois cada um deles a sua quadra para o seu pai.

Inferências e Fundamentação teórica

Em relação à quadra que as crianças criaram para os pais, foi a forma das mesmas se expressarem através da linguagem escrita. Assim, Martins e Niza (1998) afirmam que:

a linguagem escrita consiste numa sequência de marcas feitas numa determinada superfície, organizadas num espaço. (...) A linguagem escrita é permanente, espacial e visual. Um texto escrito pode ser lido, relido, reproduzido. Uma vez escrito permanece e pode ser transmitido através do tempo e do espaço para além do seu autor. (p. 25)

Os autores anteriormente referidos ainda evidenciam que é necessária “a clarificação do destinatário da escrita” visto que implica que a criança se adapte a “explicitar por escrito de forma a que o destinatário tenha os elementos necessários à compreensão da mensagem”, e ainda, “obriga, por outro lado, a que se decida quais as formas de tratamento mais adequadas a quem se escreve.” (p. 216)

É importante também perceber que a elaboração do presente do dia do pai, na escola, faz com que as crianças aproximem as duas realidades, os seus dois mundos, família e escola.

Almeida (2000) citado por Magalhães (2008, p. 36) diz que na “infância joga-se, portanto, em duas frentes de socialização: a família, lugar privado do companheirismo romântico; a escola, lugar público da instrução e da aprendizagem para a integração”.

Segunda-feira, 19 de março de 2012

Dado que era a primeira aula dada por uma aluna estagiária durante a nossa passagem naquela turma, a professora conversou com a turma e acalmou-a para a aula da minha colega de estágio I.

A colega começou por solicitar a leitura do texto *O baile de máscaras* de António Torrado, e realizou perguntas de interpretação e análise morfosintática.

Apresentou e explorou o Pretérito mais-que-perfeito através da conjugação de alguns verbos, com o radical já exposto no quadro, e as crianças tinham de completar o verbo com a terminação.

Depois reviu a classes dos animais a partir de um quadro de dupla entrada onde se pretendia a distinção entre animais ovíparos e vivíparos. Mostrou ainda ovos de alguns animais, como por exemplo: avestruz, pato, galinha, etc.

Posteriormente administrou a área curricular disciplinar de Matemática onde fez a distinção de massa e peso; e os múltiplos, a unidade principal e submúltiplos das medidas de massa. Pesou os alunos e completou com eles uma tabela, e também um gráfico de barras relativo à mesma.

Inferências e Fundamentação teórica

Considerarei interessante que a minha colega tivesse adotado uma estratégia de comportamento. Cada uma das crianças tinha um friso com três ovos e perderia ou não cada um deles de acordo com o seu comportamento.

Penso que não foi a melhor escolha, sendo que, tal como Pais e Monteiro (1996, p. 26) referem “a forma mais eficaz de prevenir comportamentos de indisciplina resulta do envolvimento dos alunos em tarefas com sentido para eles próprios”, e a minha colega devia controlar a disciplina apelando aos interesses das crianças.

Marques (2001, p. 107) narra que “a disciplina depende, em grande parte, de uma boa organização da sala de aula, e de uma adequada gestão do tempo”, tendo sempre em consideração que “nem sempre é fácil criar regras que obtenham o consenso e a compreensão de todos, tanto mais que, na mesma sala, coexistem alunos com diferentes níveis de maturidade cognitiva e moral” (p. 108).

Relativamente aos conteúdos programáticos de Matemática, Ponte e Serrazina (2000) explicam que:

existem duas grandezas: a grandeza massa que se define como a quantidade de matéria que um corpo contém e que é uma grandeza absoluta, isto é não varia com o local da Terra onde o corpo se encontra; a grandeza pesa que é definida como a força que atrai um corpo para a Terra e que muda conforme o lugar em que nos encontramos” (p. 199).

No fim da aula, penso que as crianças perceberam a distinção dos dois conceitos e sabem a forma de aplicação de cada um deles.

Terça-feira, 20 de março de 2012

Aqui a minha colega de estágio terminou a sua atividade de matemática referente ao dia anterior. E logo a seguir, a professora realizou a chamada oral da tabuada.

Decorreu a correção das provas de Matemática e Português. Enquanto assistíamos à mesma, a minha colega e eu pintámos uma bola de esferovite para um projeto em que a escola se envolveu sobre higiene oral.

Seguiu-se um exercício ortográfico e desenho livre referente ao mesmo.

Durante a realização do desenho livre, a professora conversou comigo e com a Inês a fim de dar o seu *feed-back* da aula.

Inferências e Fundamentação teórica

Luz (2002, p. 56) realça que “garatujar é certamente entendido como uma fase preliminar à possibilidade de transmitir uma mensagem num código oficialmente generalizado”, sendo que mesmo nesta idade, alguns alunos ainda não elaboram desenhos muito nítidos e perceptíveis. Ainda assim, foi um momento em que as crianças tiveram oportunidade de criarem e explorarem a sua imaginação e expressão técnica.

A conversa que a professora teve connosco, foi de análise e reflexão da aula dada. Este procedimento acontece em todas as aulas que lecionamos. Para Vieira, referido em Alarcão e Tavares (1987, p. 92), “no contexto da formação de professores, é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”.

Acho importante também salientar que as críticas, neste caso, foram feitas por uma professora com bastante experiência. “O processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” dito pelos autores anteriormente evidenciados (p. 92).

Nada melhor do que termos sugestões a fim de melhorarmos por parte de quem sabe, muito bem, como funciona esta prática.

Sexta-feira, 23 de março de 2012

A manhã de aulas, neste dia, estava a meu cargo. Começou por solicitar a leitura do texto *Não sou capaz* de António Torrado, realizei perguntas de interpretação e analisei algumas palavras e frases morfossintaticamente. De seguida, expliquei a distinção entre os conceitos de verbos regulares e irregulares, com o apoio de uma proposta de trabalho (Dispositivo de avaliação – Anexo 3).

Posteriormente explorei a área de matemática onde distribuí Algarismos Móveis e cartões (com indicações e resultados), com o objetivo de trabalharmos a divisão de um número por dez, cem e mil unidades.

Depois explorei a temática cadeias e teias alimentares. Para isto, apresentei uma cadeia alimentar marinha e outra terrestre. À medida que ia mostrando os animais ia conversando com as crianças sobre as suas características e algumas curiosidades dos mesmos.

Inferências e Fundamentação teórica

Para apresentar os vários animais e explicar a sua função na cadeia alimentar, coloquei adivinhas aos alunos.

Aguerra (2008, p. 110) diz que “as adivinhas, a todos os níveis, são uma boa forma para que as crianças tenham de pensar, ao mesmo tempo que as diverte”. Pude comprovar isso mesmo, foi uma ótima forma de cativar as crianças.

Mais ou menos a meio da aula, os alunos dispersaram-se, na minha opinião devido à forma metódica que estava a apresentá-la e eu tive de mudar a planificação. Pais e Monteiro (1996) sustentam a minha opção:

a planificação de uma aula (...) não tem obrigatoriamente que ser cumprida na sua totalidade. Em situação de aula, o professor deve, quando confrontado com as questões levantadas pelos alunos, ser capaz de decidir, no momento, se será mais eficaz cumprir a planificação feita ou responder às solicitações dos alunos e percorrer um outro caminho. (p. 40)

Depois de ter alterado a minha planificação, as crianças mostraram-se mais recetivas às atividades que lhes proponha.

Terça-feira, 10 de abril de 2012

O dia começou com a rotineira arrumação dos dossiers dos alunos, individualmente e com orientação da professora.

De seguida, a convite do professor J., de Educação Física, a minha colega de estágio e eu, fomos para o ginásio onde realizámos testes de aptidão física aos alunos das turmas A e B dos 1.º e 4.º anos.

Já de volta à sala do 2.º ano B, assistimos à aprendizagem da divisão de números inteiros com dois algarismos no divisor, a partir do quadro, e à realização da turma, em conjunto, de uma proposta de trabalho para consolidação do conteúdo aprendido.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente aos testes de aptidão física, inseridas no âmbito da expressão motora e educação física, Traça (1998, p. 12) diz que as mesmas servem para “saber enfrentar as dificuldades, cumprir regras, ter ativa e responsabilidade e conviver e colaborar com os amigos”, sendo que “as actividades motoras e físicas contribuem para a construção harmoniosa da criança”. (p. 127)

Na realização da operação aritmética, no quadro, em conjunto, Luz (2002, p. 21) refere-se ao trabalho de grupo como “fundamental” e considera importante “que, no caso dos grandes grupos, haja a preocupação de disponibilizar recursos a todas as crianças”.

Sexta-feira, 13 de abril de 2012

No presente dia, a professora da sala, enquanto esperava que os restantes alunos da turma chegassem, fez revisões da temática Sistema Solar de Estudo do Meio. Passou então para Português, no âmbito da expressão escrita, distribuiu uma folha com uma imagem e, as crianças, individualmente, tinham de inventar uma história alusiva à mesma.

Após o intervalo, com algarismos móveis e com o material estruturado, Calculadores Multibásicos, começou por relembrar as regras de utilização do mesmo, a partir de um instrumento musical referiu o número de peças que queria, explorou o

cálculo mental, solicitou a leitura de números, e realizou as seguintes operações: soma e subtração, com as respetivas provas (pela operação inversa, pela mesma operação e dos nove).

Inferências e Fundamentação teórica

Visto que neste dia, tal como descrevi, os alunos realizaram uma expressão escrita, considero necessário evidenciar os modelos de escrita. Martins e Niza (1998, p. 162) contextualizam dizendo: “a partir dos anos 70, tal como acontecia com a leitura, surgiram muitas investigações sobre a psicologia da escrita, investigações centradas na análise das operações e estratégias cognitivas presentes no processo da escrita”. De acordo com esses autores, foram propostos vários modelos de escrita; estes podem ser classificados em modelos lineares e modelos não lineares de escrita.

Para os modelos lineares os processos de escrita acontecem ao longo de várias etapas: “inicia-se pela intenção e objectivos de quem escreve; continua através do significado daquilo que se quer comunicar; tal significado organiza-se sintaticamente através da estruturação das frases que vão sendo codificadas no sistema alfabético” (Martins e Niza, 1998, p. 163).

Para os modelos não lineares “o acto de escrita é apresentado, não como uma série de fases que acontecem sequencialmente, mas como um conjunto de processos que ocorrem em qualquer momento, durante a escrita do texto” (Martins e Niza, 1998, p. 165).

Já em relação ao material estruturado, Calculadores Multibásicos, Caldeira (2009, p. 189) destaca a regra principal de exploração deste material referindo que “deve ser ensinado ao aluno que a casa furo corresponde uma cor de peças, o que significa uma ordem numérica”.

Segunda-feira, 16 de abril de 2012

O presente dia teve início com a utilização do material estruturado, *Cuisenaire*, a fim de apresentar a noção de perímetros equivalentes, tendo sido feita anteriormente a revisão dos valores das peças, a relação de posição das mesmas, e o conceito de perímetro.

Depois deu-se a leitura e interpretação de um texto do manual. Aqui a professora avaliou as crianças quanto à leitura e, posterior à interpretação realizou um exercício ortográfico.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente ao referido dia, gostaria de evidenciar o exercício ortográfico, visto que é frequentemente trabalho em espaço de sala de aula e são evidentes as dificuldades das crianças. Nesta atividade é essencialmente explorada a consciência fonológica.

Mata (2008 p. 43) refere que a mesma “prende-se com a compreensão de que as palavras são formadas por sons. A componente sonora mais facilmente reconhecida nas palavras é a sílaba”, daí os docentes, acabarem por pronunciar sílaba a sílaba para facilitar a compreensão do fonema.

Para este exercício é necessário que as crianças primeiramente compreendam que, tal como Martins e Niza (1998) narram:

para aprender a ler e a escrever, as crianças têm de descobrir que a linguagem escrita serve determinadas intenções comunicativas bem como descobrir a forma como um dado sistema de escrita codifica a linguagem oral. (...) muitas das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita ligam-se a incertezas conceptuais por parte das crianças quanto aos objectivos e à natureza da linguagem escrita. São dificuldades ligadas à fase cognitiva. (p. 18)

Tal como já disse, os alunos demonstram algumas dificuldades, sendo que os fonema mais fáceis de representar em grafema “se os nomes das letras contiverem os sons que representam, o que acontece em certas línguas”, esta “tarefa apresenta-se mais fácil para o aprendiz; se não contiverem os sons que representam, a tarefa é mais difícil”; palavras de Martins e Niza (1998, p. 22).

Os autores definem então que “no nosso sistema, a ordenação temporal das unidades da fala é representado na escrita, por uma ordenação espacial linear, da esquerda para a direita e de cima para baixo, existindo espaços entre as palavras”. Tanto para a escrita como para a leitura, “estes aspectos têm igualmente de ser percebidos pelas crianças que estão a aprender a ler e a escrever” (p. 23).

Terça-feira, 17 de abril de 2012

Para este dia estava programada a minha aula, com a duração de uma hora, de preparação para a aula programada.

Comecei com a leitura do texto *O Sol e a Terra*, questões interpretativas do mesmo e análise morfo-sintática. Depois, relatei com o conteúdo de Estudo do Meio, Movimentos da Terra (rotação e translação) e apresentei imagens ilustrativas dos mesmos e uma maquete. Finalizei com Matemática, onde realizei uma situação problemática a partir do tema anteriormente trabalhado.

Após uma breve apreciação da minha aula por parte da professora da sala e da minha colega de estágio, e do intervalo, a turma explorou o material Tangram. Visto ser o primeiro contato durante este ano letivo, realizaram apenas uma construção, depois de uma apresentação em *Power Point* acerca da história de aparecimento deste.

Inferências e Fundamentação teórica

Visto que no presente dia foi explorado, pela primeira vez no ano letivo indicado, considere relevante evidenciar o Tangram.

Caldeira (2009) começa por descrever a composição deste material:

é um jogo ou “quebra-cabeças” de origem chinesa. O seu nome original é: *Tch itch iao pan*, também conhecido como “tábua das sete sabedorias”, ou as “sete tábuas da argúcia”. (...) Este puzzle chinês, que tem como base um quadrado, tem vindo a inspirar a criação de muitos outros com as mesmas características. (p. 391)

Tal como completa Caldeira (2009, p. 398), “o Tangram tem um lugar no ensino da matemática”, “ajuda a desenvolver as inteligências lógico-matemática, espacial e intrapessoal”. Caso os professores estejam conscientes do valor deste material, “usam-no na construção da “pré-geometria””. A sua relevância educativa, entre outros fatores, “reside no exercício da concentração e no estímulo à investigação e à criação. Permite actividades que envolvem a manipulação de figuras geométricas, fazendo inúmeras composições, transformações e rotações das peças, permitindo “ver partes” num “todo” complexo”.

Este material estruturado, trabalha, entre outras coisas, a geometria. Moreira e Oliveira (2003, p. 77) contam que “a geometria é um meio para a criança conhecer o

espaço no qual se movimenta, sendo muito importante que a aprendizagem se faça partindo do seu conhecimento informal, com base na manipulação e na experimentação”. Caldeira (2009, p. 398) conta ainda que o mesmo “favorece uma diferente abordagem da geometria. Com este “puzzle” geométrico pode-se obter uma variedade de formas: figuras geométricas, animais, objectos e figuras abstratas”. A professora, na apresentação que mostrou, focou exatamente as várias formas que as crianças tinham oportunidade de realizar.

Sexta-feira, 20 de abril de 2012

Este dia iniciou-se com a realização de uma prova intermédia para treino, e enquanto isso, eu e a minha colega de estágio confeccionámos os moldes para as caixas do presente do dia da Mãe.

Depois do intervalo, a professora leu, interpretou e analisou morfossintaticamente o texto *Planeta Azul*. Durante o resto da manhã, a minha colega e eu, corrigimos os trabalhos de casa das crianças de Português.

Inferências e Fundamentação teórica

Durante a interpretação do texto, a professora solicitou a troca de ideias e opiniões relativas ao mesmo, visto que ele fazia referência aos hábitos diários das pessoas e em que é que isso pode ou não afetar o planeta terra.

Meirieu (1998, p. 27) diz também que o educador/professor pode “sugerir à criança que pergunte a um colega para poder confrontar a sua interpretação com a de um dos seus pares”, o que faz com que todas as crianças se envolvam na atividade, reflitam sobre ela e argumentem a sua opinião.

Claro que há sempre crianças que por questões de personalidade ou de confiança ou não com a turma, não querem ou não conseguem expressar a sua opinião. Coll, Marchesi, Palacios e colaboradores (2004, p. 87) dizem que “muitas crianças com problemas de linguagem requerem uma intervenção específica e individual para superar as dificuldades no contexto da escola (a cargo do professor de audição e linguagem)”. No caso desta turma não me parece que seja um problema de linguagem mas sim de segurança e capacidade de comunicação

Relativamente aos trabalhos de casa, a professora da turma do 2.º ano B marca os trabalhos de casa para um prazo de algumas semanas e deixa ao critério dos alunos realizarem-no ou não. Por incrível que pareça, e segundo uma conversa que tive com a professora, as crianças começaram, no início do ano, a não realizarem os trabalhos de casa, mas depois tinham dúvidas nos conteúdos, ao que a professora referia que os trabalhos que casa teriam ajudado. Então, para interesse próprio, começaram a fazer e a envolverem a turma toda nessa atividade, quase como uma competição, que é de referir, muito saudável.

Segunda-feira, 23 de abril de 2012

Neste dia, a professora começou por ler uma história intitulada *Zás, trás, pás, Zuca maluca* de um livro de Vera Roquete. Leu apenas o início da mesma, sendo que depois pediu que as crianças, em conjunto, finalizassem a história, de acordo com a sua imaginação, e todos copiassem do quadro. A minha colega de estágio e eu, íamos chamando duas crianças de cada vez para elaborarem o presente do dia da Mãe com a nossa ajuda.

Depois do intervalo, as crianças consolidaram os conceitos de perímetro e perímetros equivalentes, e aprenderam a noção de área. Analisaram algumas figuras e completaram uma proposta de trabalho.

Inferências e Fundamentação teórica

Durante a leitura da história, por parte da professora, foi notória a atenção que as crianças tinham. Na minha opinião, devido muito ao contacto visual que a mesma estabelecia com a turma. Haigh (2010, p. 72) aconselha: “olhe directamente para o aluno com quem está a falar e capte a atenção dos olhos dele.

Tal como Cadório (2001, p. 43) conta “a escola deve organizar programas de leitura, estabelecer relações de colaboração com autarquias, livrarias, bibliotecas e dar espaço e tempo para que a leitura seja uma realidade, o que não é frequente em muitas escolas”. A escola fez exatamente isso, sendo que a autora da história lida, foi ao mesmo estabelecer um diálogo com as crianças, conhecer os vários finais que as turmas deram ao seu livro e contar a mesma.

A ação que descrevi anteriormente é uma forma de fomentar a leitura junto das crianças, mas outro fator que Cadório (2001, p. 43) também evoca: “se o professor modelar positivamente os alunos em relação à leitura, e estes tiverem uma representação favorável desta e do professor como leitor, podem-se colher frutos a curto, médio e longo prazo”. Mais uma vez, o adulto, neste caso o professor, como exemplo de comportamento, postura e gostos.

Terça-feira, 24 de abril de 2012

Este dia na turma B do 2.º ano, começou com a leitura, por parte de todas as crianças, e interpretação do texto *Açores*.

De seguida, a turma juntamente com a professora, dirigiu-se para o ginásio onde, com outras turmas, assistiram a uma apresentação sobre o arquipélago dos açores. Tiveram ainda oportunidade de colocar algumas questões e curiosidades.

Já de regresso à sala de aula, trabalharam com o 5.º Dom de *Froebel*, a partir dos conceitos de frações próprias e impróprias, em que elaboraram as construções da igreja e realizaram situações problemáticas.

Inferências e Fundamentação teórica

Achei muito interessante a “promoção” sobre os açores. É um tema do interesse das crianças e despertou muita curiosidade. Coll *et al* (2004) dizem que:

a cultura da escola constitui o principal transporte sobre o qual se apoiará o desenvolvimento do currículo. Os valores, as normas, os modelos de aprendizagem, as atitudes dos professores, as relações interpessoais existentes, (...) a participação de pais e alunos e a comunicação que existe na escola entre todos os membros da comunidade educacional são os elementos que determinam o tipo de projeto que a escola vai elaborar e a orientação a ser seguida em relação ao currículo.” (p. 45)

A escola é portanto um local onde pode e deve ser dada a oportunidade das crianças crescerem como futuros cidadãos cientes dos seus direitos e deveres e ainda com um conjunto de conhecimentos que vão para além do programa.

Outro aspeto que considere muito bom, foi a conversa que a promotora estabeleceu com as crianças. Magalhães (2008, p. 61) refere que “falar muito (e bem) com as crianças; levá-las a conhecer o mundo extra muro escolar; ajudar a situá-las num quotidiano espacial e temporal”.

Relativamente à unidade de matemática, penso que a professora colocou situações problemáticas bastante desafiadoras, sendo que ajudou as crianças a chegarem à solução. Castro e Rodrigues (2008) evidenciam:

importa que o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que se debatam com outra criança, num pequeno grupo, ou mesmo com o grupo todo, apoiando e explicando do porquê da resposta e estando atento a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão. (p. 37)

Marques (1999, p. 34) relembra a perspetiva de Piaget citando: “para Piaget, a inteligência humana é um factor de resolução de problemas que o ambiente coloca ao sujeito e mediante a qual o sujeito trata de superar as suas dificuldades concretas”. É exatamente essa a ideia principal do pedagogo quando “afirma que “pensar é agir” ou “a criança conquista o objecto””.

Sexta-feira, 27 de abril de 2012

A minha colega de estágio e eu começámos a manhã ajudando as nossas colegas da sala do 2.º ano A a finalizar o presente do dia da mãe com as crianças.

De seguida, assistimos à realização da prova de treino para o teste intermédio de Português.

Posteriormente, participámos da reunião de Prática Pedagógica, onde foram refletidas e avaliadas as aulas “surpresa” e outras assistidas de algumas colegas.

Chegamos à sala de aula enquanto decorria a correção da prova a fim de tirar dúvidas às crianças, e desta forma prepará-las da melhor forma.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente às “aulas surpresa”, considero que é nas mesmas que se evidenciam as capacidades que o aluno estagiário tem, não só de improvisação como a estruturação de uma aula não planeada. Marques (1999) esclarece que:

mais importante do que os métodos pedagógicos, é o entusiasmo do professor e a sua alma interior (...) a eficácia do ensino não só para os factores associados aos saberes, mas também para a vocação. Só um professor com vocação para ensinar, com entusiasmo intelectual, que saiba servir de exemplo, que desempenhe o papel de mentor intelectual e que

tenha conhecimentos profundos sobre aquilo que ensina pode ser um bom profissional. (p. 12)

Quem nos faz refletir e nos aponta os aspetos negativos e positivos de cada uma das nossas prestações são as professoras supervisoras. Alarcão e Roldão (2008)

o supervisor é alguém que se preocupa em ajudar a crescer como professora, alguém que proporciona aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didático, alguém que sabe abanar quando é preciso, alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional. (p. 54)

Todas as professoras são assim mesmo, preocupam-se a ajudar-nos a crescer como profissionais, dão-nos a oportunidade de nos formarmos num ambiente muito acolhedor e estimulante, etc. Tudo isso contribui para que a nossa formação seja o melhor possível e para que sejamos profissionais com capacidades plenas.

Segunda-feira, 30 de abril de 2012

Para este dia estava planeada a minha aula assistida e avaliada por uma docente de Prática Profissional juntamente com a professora da sala. Comecei por pedir aos alunos que me ajudassem a preparar material e distribuí-lo por todas as mesas.

Na minha aula, iniciei com a leitura do texto *Orientação pela bússola* com a turma, coloquei algumas questões de análise morfosintática e outras de interpretação. Transpus a interpretação para o Estudo do meio, em que apresentei os pontos cardeais e identifiquei os mesmos na bússola.

Para finalizar, utilizei o material *Cuisenaire* para introduzir o conceito de áreas equivalentes, em que as duas figuras trabalhadas eram uma representação das letras “N” e “S”, alusivas aos pontos cardeais.

Depois da minha aula, fui assistir à aula da minha colega S., onde o ano de escolaridade das crianças era o mesmo, e os conteúdos também. Ela optou pela utilização de Poliminós para explorar o conteúdo de matemática. Estive ainda presente na reunião relativa à minha aula e das colegas.

Inferências e Fundamentação teórica

Para o sucesso da minha aula, considerei fundamental que o material já tivesse sido distribuído e que todo o material auxiliar à mesma estivesse organizado por ordem da planificação. Hohmann e Weikart (2003) referem que o espaço e os materiais devem estar organizados de forma:

a assegurar a visibilidade dos objectos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas; (...) de forma a ter em conta aspectos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas actividades; Os materiais e objectos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras; Os materiais e objectos reflectem o tipo de vida e experiências familiares das crianças; A arrumação dos materiais proporciona a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma”. (pp. 163 e 164)

Esta organização faz com que estruture melhor o meu pensamento em termos de ordem de processos, com que a aula tenha um fio condutor, e que não se “perca” tempo desnecessário.

Em relação a todo o processo de supervisão, Afonso (2009) refere que:

todo o processo de supervisão, realizado pelos professores avaliadores e também pelo órgão de gestão, é aqui centrado na observação e reflexão da prática em si mesma (...) Esta assistência pressupõe determinadas fases de preparação, realização e reflexão, para que haja uma real eficácia quanto àquilo que é observado e, posteriormente, avaliado. É o chamado ciclo da supervisão. (p. 79)

Segundo o mesmo autor, este ciclo compreende três fases: uma fase de pré-ativa (ou de preparação), uma ativa (a observação da aula) e a pós-ativa (ou pós-observação). Na fase pré-ativa, é estabelecido o “diálogo acordado entre o avaliador e avaliado em que se abordam pontos previamente acordados sobre os objectivos/finalidades e as expectativas da observação”; a fase ativa dá-se com a “observação/assistência da aula”; e a fase pós-ativa é o “encontro que pode dar feedback informativo, obter informação e reacção a certos aspectos da aula”, o “encorajamento (se necessário)” a fim de “promover a autoavaliação e a reflexão da prática observada”.

6.ª Secção – 1.º ano

Este momento de estágio decorreu entre os dias 4 de maio e 22 de junho de 2012. E foi realizada na sala do 1.º ano B com a professora A.

6.1. Caracterização da turma

A turma do 1.º ano de escolaridade B na escola em Lisboa é constituída por vinte e seis alunos, treze do género masculino e treze do género feminino. Estes alunos que frequentam o 1.º ciclo são, na maioria, alunos que já frequentaram a instituição desde os 3 anos de idade.

Na turma há dois alunos que revelam dificuldades de aprendizagem. De uma forma geral, a turma sente interesse por todas as áreas curriculares.

Os encarregados de educação das referidas crianças, têm, na sua maioria, formação superior e possuem um nível socioeconómico médio, segundo informação fornecida pela professora titular.

6.2. Caracterização da sala

A sala da presente turma é bastante limitada em termos de espaço. Tem uma boa luminosidade, as mesas dos alunos (juntas a pares) estão de frente para o quadro e a decoração está bem organizada e alegre. A secretária da professora está perto das janelas do lado esquerdo os alunos. A sala está situada com acesso direto ao salão principal da Escola.

Na figura 10 mostra-se a sala da turma B do 1.º ano.



Figura 10 – Sala da turma B do 1.º ano

Neste espaço existem ainda armários de arrumação para os dossiês e material escolar da professora para apoio às aulas, e placards para exposição de sínteses de conteúdos programáticos.

De acordo com Cadório (2001, p. 55), a sala de aula “deve estar o mais centrada e acessível possível, deve ser arejada, iluminada, com acesso a jardins e com mobiliário adequado”. O mesmo autor acrescenta ainda que “este espaço tem de se tornar algo vivo e activo e não um mero depósito de livros, porque a leitura tem de ser ligada à vida, sob pena de se tornar infrutífera”.

6.3. Horário e Rotinas

De seguida, no quadro 6, apresento o horário anual da turma do 1.º ano B, generosamente fornecido pela professora da mesma.

Quadro 6 – Horário da turma B do 1.º ano

HORAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
09:00 - 09:15	Higiene				
09:15 - 10:15	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10:15 - 11:15	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11:15 - 11:45	Recreio/Higiene				
11:45 - 12:45	Música (12h10/13h)	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12:45 - 13:00	Higiene				
13:00 - 13:30	Almoço				
13:30 -14:30	Recreio/Higiene				
14:30 -15:30	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio
15:30 -16:30	Estudo do Meio	Educação Física	Expressão Plástica	Inglês	Biblioteca
16:30 -17:00	ACND	ACND	Expressão Plástica	ACND	Assembleia de turma
17:00 -17:45	Higiene /Lanche / Saída				

As rotinas do 1.º ano B são as seguintes:

Leitura individual / Biblioteca da sala

Todos os dias, assim que as crianças chegam à sala de aula, enquanto aguardam que todos os colegas cheguem, um aluno de cada vez, e de forma

coordenada, vão buscar um livro a fim de treinarem a leitura e motivarem-se para a mesma.

Assim sendo, este tempo é dedicado à leitura, Cadório (2001, p. 48) considera que “o tempo para ler é um dos motivos mais evocados para a ausência da prática leitural” sendo que “se passa tanto tempo com outras actividades de lazer”. Estas crianças já não podem ter essa justificação visto que este é o tempo destinado “para compreender e tempo para saborear são exigências da leitura”.

Esta rotina é baseada na biblioteca da sala de aula, composta por livros selecionados pela professora e por outros que as crianças trouxeram para partilhar com os colegas. Cadório (2001, p. 49) acredita que “o professor deve organizar espaços de leitura de obras pragmáticas e de outras de eleição pessoal, não de uma forma assistemática, mas sim organizada ao longo do ano lectivo, conforme a turma possibilite”.

Refeições na sala

A turma que referi anteriormente almoça na sala de aula, junto com a professora, cada uma das crianças sentadas no seu lugar diário.

Penso que não é muito benéfico para as crianças almoçarem no mesmo espaço onde têm aulas, visto acreditar que as crianças precisam de definir espaços e comportamentos a ter em cada um deles. Além de que, o almoço na escola, é mais uma oportunidade dos alunos se relacionarem, mesmo entre turmas e anos diferentes.

Segundo sei, esta rotina deve-se à estrutura física da escola, ao número de alunos no mesmo, e à segurança e conforto do mesmo neste período de tempo, sendo que desta forma fica inteiramente justificada.

Registo do comportamento

Outra rotina da referida turma e da professora responsável, é o registo do comportamento várias vezes ao dia. Isto é, após o intervalo a professora regista os alunos que tiveram um comportamento menos bom até ao momento, sendo que depois do almoço é revisto o mesmo e no fim do dia também. Desta forma, dá oportunidade às crianças de serem alertadas e de melhorarem o seu comportamento.

Carvalho, Sousa e Pintassilgo (2005, p. 55) descrevem que “para as crianças (...) todos os dias são dias de reflexão e discussão e, em debate, os alunos podem dirigir e discutir propostas.

Esta é também uma oportunidade de desenvolver o sentido crítico, a comunicação e capacidade de síntese”. Visto que, no fim do dia é feita uma reflexão individual, da turma e por parte da professora relativamente ao comportamento individual de todos os alunos.

Música para relaxar

Uma rotina que pude observar e da qual gostei muito foi: a seguir aos intervalos, tanto o da manhã como o da hora do almoço, a professora colocava no rádio da sala de aula uma música relaxante. A música faz “desacelerar o pensamento; aliviar a ansiedade; melhorar a concentração, desenvolver o prazer de aprender, educar a emoção”, tal como indica Cury (2006, p. 120).

6.4.Relatos diários e inferências – 1.º ano

Sexta-feira, 4 de maio de 2012

O estágio na sala na turma B do 1.º ano, começou com a minha apresentação e da minha colega à turma e um pequena conversa com a professora sobre as aulas a serem agendadas e o comportamento e características de alguns alunos.

Depois deu-se a leitura e interpretação de um texto sem título de Raquel Roquete. As crianças realizaram uma proposta de trabalho referente ao mesmo, onde tinham de “dar” um título ao texto, fazer a classificação de algumas palavras quanto ao número de sílabas e acentuação. Realizaram ainda um exercício ortográfico e respetiva correção. Ainda durante a manhã a professora deu a conhecer a tabuada do número oito a partir do *Cuisenaire*, utilizando situações problemáticas.

Inferências e Fundamentação teórica

Visto estar presente na sala do 1.º ano de escolaridade, onde a leitura é um dos fatores de mais evidência, considero importante referir que a professora, começou

por fazer a leitura-modelo do texto, em voz alta, para a turma, e só depois aos alunos, em voz audível também. Cadório (2001) evidencia também esse fator:

normalmente a leitura é silenciosa, porém, na escola, pode haver benefícios de ela não se fazer exclusivamente por essa via. A leitura em voz alta, pelos alunos e sobretudo pelo professor, é um meio de os alunos captarem o ritmo, entoação e emoção de quem lê. É também uma forma de o professor mostrar fruição e intimidade com os livros e de, conseqüentemente, contagiar os auditores. (p. 51)

Outro aspeto que considerei interessante foi o fato do texto não ter título e as crianças terem de “inventar” um. Martins e Niza (1998, p. 204) refere que “o título (...) indica geralmente o tema de que ela trata o que permite fazer antecipações sobre o seu conteúdo, facilitando assim o processo de leitura”, neste caso os alunos tiveram de fazer o pensamento inverso, a partir de um conteúdo de leitura já conhecido, supor qual seria a “frase de apresentação” do mesmo.

Segunda-feira, 7 de maio de 2012

No presente dia foi trabalho o material estruturado, os Calculadores Multibásicos para praticar a subtração com empréstimo.

De seguida, assistimos à “promoção” da *Uriage*, onde foram referidos vários cuidados a ter com o sol e os comportamentos na praia e espaços ao ar livre.

De regresso à sala, as crianças completaram uma proposta de trabalho sobre nomes coletivos inseridos numa figura de palavras cruzadas.

Para acabar a manhã, os alunos tiveram aula de música onde reveram algumas canções já trabalhadas e foram-lhe apresentadas mais algumas.

Inferências e Fundamentação teórica

Fazendo referência à aula de música, Sousa (2003, p. 18) conta que “o objectivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade”.

Esta aula de música foi muito interessante. Tanto quanto pude perceber o professor tinha estado doente, sendo que não “deu” a aula na semana anterior. Então no presente dia, optou por explicar às crianças o que lhe tinha acontecido. A

explicação abordou o Estudo do meio visto que o professor descreveu quase todos os sistemas que compõem o corpo humano.

Não só houve este momento de interdisciplinariedade, como as canções trabalhadas, todas elas referenciavam conteúdos programáticos das unidades disciplinares curriculares de Matemática e Português. Fourez, Maingain e Durfour (2002, p. 25) consideram que a “interdisciplinaridade é utilizada para abarcar uma gama de práticas, na realidade, diferenciadas. Têm em comum a colocação em rede de saberes e de competências provenientes de diferentes campos disciplinares”.

Este conceito prende-se com a possibilidade de relacionar e interligar temáticas. Os mesmos autores acrescentam que este “baseia-se no pressuposto que certas situações não podem ser dominadas no quadro de um paradigma particular e exigem a articulação de diferentes contribuições disciplinares”. (p. 52)

Terça-feira, 8 de maio de 2012

Este dia teve início com a elaboração de uma proposta de trabalho a fim de efetuar a leitura de números, lembrando a aprendizagem pelos Calculadores Multibásicos.

Depois as crianças fizeram um desenho sobre o planeta Terra.

Após o intervalo deu-se a leitura e interpretação de uma banda desenhada, a classificação de algumas palavras quanto ao número de sílabas, e quanto à acentuação, definição de categorias morfo-sintáticas, e divisão silábica.

Inferências e Fundamentação teórica

Ao realizarem a leitura de números as crianças trabalham uma série de conceitos, dois dos quais, a ordinalidade e a cardinalidade do número. Moreira e Oliveira (2003) esclarecem os conceitos:

saber que o último número nomeado representa o último objecto da série (conceito de ordinal) e, simultaneamente, o total dos objectos (conceito de cardinal), estabelecendo a distinção destes dois aspectos, é fundamental para o número adquirir o seu estatuto numérico e esta capacidade é alcançada quando a ordenação se associa à inclusão hierárquica dos números. (p. 126)

Os conceitos referidos são explorados na leitura de números mas na escrita dos mesmos também. O mesmo autor expõe:

a escrita dos números requer, para além das suas imagens mentais, uma acção controlada que tem de estar subordinada a uma planificação: por onde começar a escrever o número, para que lado continuar, como controlar o gesto por forma a que os traços fiquem proporcionais e, certos símbolos, numa fase inicial são propícios a uma certa confusão, como o seis e o nove, por exemplo, não sendo raro que, nas primeiras tentativas de escrita, estes sejam representados ao contrário. (p. 135)

Na observação que tenho feito nas várias turmas, durante o estágio, ainda não tinha observado a leitura e interpretação de um texto em banda desenhada. Martins e Niza (1998) narram que:

o educador organiza uma pequena biblioteca na sua sala, com diversos tipos de suportes escritos: livros de histórias, livros sobre temas específicos de interesse para as crianças, enciclopédias ilustradas, revistas infantis, livros de banda desenhada, livros de receitas, etc. (...) A familiarização das crianças com os diversos materiais da biblioteca, o olhar para os livros e tentar descobrir o que eles dizem, o manusear de diversos suportes contendo texto e imagem, estimula nas crianças o desejo de os conhecer. (p. 86)

Os mesmos autores ainda dizem “da mesma forma, a ilustração ou ilustrações que acompanham um texto são igualmente elementos que nos ajudam a predizer o seu conteúdo”. (p. 204), daí ser um suporte de leitura tão estimulante e do interesse das crianças.

Sexta-feira, 11 de maio de 2012

Neste dia a turma B do 1.º ano leu e interpretou o texto *Cri-cri* de Irene de Puig, sob a orientação da professora. Depois trabalharam com as calculadoras *Papy* a representação de números com, no máximo, três ordens.

Inferências e Fundamentação teórica

Visto que neste dia, grande parte da manhã foi reservada a Português e à leitura do texto, considero por bem apresentar os modelos de leitura.

Segundo Martins e Niza (1998, p. 118) existem “vários modelos de leitura foram propostos, modelos esses que podem ser classificados do seguinte modo: modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interactivos”.

Os modelos ascendentes referem que “a leitura implica um percurso linear e hierarquizado que vai de processos psicológicos primários a processos cognitivos de ordem superior” (p. 118); os modelos descendentes “consideram que os processos mentais superiores são determinantes no acto de ler” e baseiam-se na ideia de que “ler consiste em construir o significado de um texto, com o mínimo de esforço e de tempo, seleccionando o leitor os índices mais produtivo para poder construir esse significado” (p. 121); os modelos interactivos têm “uma posição intermédia (...) que ultrapassando uma visão dicotómica dos processos implicados no acto de ler, dizem que o leitor utiliza simultaneamente e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes” (p. 125).

Relativamente às calculadoras *Papy*, a sua principal característica de manuseamento e utilização é, tal como refere Caldeira (2009, p. 347), “cada placa está dividida em quatro partes e em cada uma delas só pode existir uma peça”; a professora escolheu como “peça” a utilizar, umas pedrinhas de vidro coloridas.

Segunda-feira, 14 de maio de 2012

Neste dia, a minha colega de estágio e eu, começamos por presenciar a habitual leitura individual dos livros da biblioteca da sala. Mas, visto que, havia aulas assistidas pelas professoras-orientadoras, e com a autorização da professora da sala, fomos assistir a duas aulas de colegas nossas.

Primeiramente assistimos à aula da colega A. no 1.º ano A, que tinha como conteúdos programáticos planeados: a banda desenhada (Português), os estados da água (Estudo do meio) e situações problemáticas (Matemática).

Posteriormente, testemunhámos a aula da colega P. no 2.º ano B, que explorou: um texto, interpretou e analisou algumas palavras de um texto; expos um friso cronológico a fim de apresentar a evolução da habitação e as suas características; e em Matemática, introduziu o conceito de volume de um corpo através do preenchimento de várias caixas com cubos de esferovite.

Inferências e Fundamentação teórica

Quando lecionamos aulas, ou quando presentamos aulas de colegas, é necessária a reflexão da mesma. Spodek e Saracho (1998) destacam:

a reflexão como meio de formação ajuda-os, no entender de *McIntyre* (1993), a compreender os seus problemas e necessidades e dá direcção e propósito à sua busca de ideias que ajudem à teorização das mesmas. É neste âmbito, de recurso à reflexão como meio – estratégia – para desenvolver professores reflexivos, que nos situamos no contexto deste estudo. (p. 101)

Só com esta reflexão da aula e das críticas que nos fazem aprendemos e pudemos melhorar os aspetos menos favoráveis ao sucesso.

Segundo Alarcão e Tavares (1987, p. 47) dizem que “o acto de supervisionar a docência, a aprendizagem e o desenvolvimento do professor-estagiário inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, da docência, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis”.

Os mesmos autores evidenciam o supervisor como “alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta”. (p. 93)

Terça-feira, 15 de maio de 2012

Neste dia, tal como programado, a manhã de aulas estava a meu cargo. Comecei por distribuir pelas crianças várias imagens.

Depois fui solicitando a cada uma das crianças que trouxesse a sua e a colocasse no quadro, distinguindo-a entre “Linguagem verbal” ou “Linguagem não-verbal”.

De seguida, contei às crianças a história *A Gotinha de água*, conversei com elas sobre a mesma e relacionei-a com o ciclo da água e os nomes dos processos. Aqui, interligámos a temática com estados da água, local de habitação de alguns animais, estações do ano, desportos aquáticos, etc.

Na unidade disciplinar de matemática recordei o conceito de ângulo reto e introduzi o de ângulo agudo. Para isso, distribui pelos alunos transferidores e figuras geométricas equiparadas ao Tangram. Medimos vários ângulos solicitados por mim e fizemos a distinção das duas classificações de ângulos já aprendidos.

Inferências e Fundamentação teórica

Na planificação das minhas aulas tento sempre criar interdisciplinaridade entre as unidades curriculares disciplinares, porque partilho a opinião de Mendes e Delgado (2008) quando referem que:

o educador, no contexto da sua sala, deve organizar tarefas que permitam articular as diferentes áreas curriculares. Ao planeá-las, deverá atender aos diferentes aspectos que pretende que as crianças devolvam em cada uma dessas áreas e que essa articulação seja evidente para elas. (p. 65)

Neste dia, tal não aconteceu única e exclusivamente porque os temas que a professora cooperante não tinham possibilidade de se relacionarem.

Quando à escolha do Tangram para a aprendizagem dos ângulos, considero um material muito apelativo e útil, sendo que na maioria das vezes, ou pelo menos nas minhas observações, não é explorado da melhor maneira. Tal como Moreira e Oliveira (2003) dizem:

os *puzzles*, como o tangram, ou peças coloridas em plástico constituem bons recursos para desenvolver ideias geométricas. As crianças (...) evidenciam capacidades para realizar transformações. Quando brincam com essas peças, elas movem-nas dando origem a diversos arranjos, o que pode constituir uma fonte para desenvolver a orientação e visualização espacial. (p. 93)

Pela reação das crianças, nota-se que não é um material muito trabalhado mas os alunos demonstram muito interesse e curiosidade.

Sexta-feira, 18 de maio de 2012

Neste dia, foi a minha colega I. a lecionar as aulas.

Começou por Português, onde fez a revisão os tipos de linguagem que eu lecionei, introduziu o tipo de linguagem utilizado na banda desenhada, e explicou as características da mesma.

Em estudo do meio, abordado a temática: Portugal no Mundo. Iniciou a aula localizando o país no globo e no planisfério terrestre, onde focou os continentes e os oceanos existentes. Solicitou às crianças que construíssem um *puzzle* referente à representação do mapa de Portugal e apresentou os símbolos da pátria (moeda, hino e bandeira).

Para finalizar, a matemática construiu um gráfico – pictograma – com as crianças, representando quantidades que o enunciado pedia. Com este material, colocou questões de forma a explorar o cálculo mental.

Inferências e Fundamentação teórica

Segundo Marques (1999, p. 23) “Maria *Montessori* dava uma importância crucial ao ensino da Matemática” explicando que “esse facto deve-se, sobretudo, ao fascínio da pedagoga italiana pelas ciências exactas e naturais”. Continua:

montessori propôs a utilização de materiais concretos para o ensino da Matemática, associando a actividade mental aos exercícios motores. Esse materiais, para além de proporcionarem conhecimentos matemáticos, favorecem o desenvolvimento da personalidade, levando a criança a aprender espontaneamente num ambiente muito preparado. Essa educação sensorial que prevê a percepção da forma, tamanho, peso, quantidade e medida favorece o desenvolvimento de conceitos matemáticos. (p. 23)

A minha colega de estágio optou por explorar um pictograma na sua aula, Moreira e Oliveira (2003, p. 66) referem que “para relacionar conceitos podem usar-se vários tipos de representações: a gráfica, a icónica e a simbólica”. Quando exploramos estas representações com as crianças “é importante (...) facilitar a mobilidade entre elas de modo a que as crianças tenham disponível um amplo leque de possíveis representações as quais são importantes na definição de estratégias mobilizadas na resolução de problemas e outras actividades matemáticas”. Foi evidente o entusiasmo das crianças.

Segunda-feira, 21 de maio de 2012

A semana iniciou-se com a leitura e interpretação do texto *O regresso do sapo*. Os alunos realizaram um exercício caligráfico dos dois primeiros parágrafos do texto e fizeram a ilustração do mesmo.

Posteriormente as duas turmas do 1.º ano foram assistir a uma “promoção” sobre a higiene oral. Esta foi apresentada por uma enfermeira do centro de saúde de Alvalade.

Já de regresso à sala de aula, os alunos assistiram a uma aula de música com o professor P.. Aqui tocaram uma música na flauta.

Inferências e Fundamentação teórica

Visto que a professora solicitou a ilustração do texto, quero evidenciar a pintura. Spodek e Saracho (1998, p. 360) consideram que a pintura “é um dos elementos básicos do programa de primeira infância”, sendo que, para uma melhor postura e conforto, “o tampo de uma mesa ou um espaço no chão são igualmente apropriados. Os professores devem de organizar a área de pintura de modo que a limpeza seja o mais possível”.

Neste dia, na aula de música, pela primeira vez observei a utilização de um instrumento musical, a flauta. Hohmann e Weikart (2003, p. 663) aconselham o educador / professor: “torne acessível às crianças uma grande variedade de instrumentos musicais, quer durante o tempo de trabalho, quer ao longo do resto do dia”.

Nesta situação, as crianças não têm o acesso espontâneo aos instrumentos, mas a aula de música transporta esse momento, apelando simultaneamente a conhecimentos da expressão.

Terça-feira, 22 de maio de 2012

Neste dia, as crianças iniciaram o dia com a realização de uma proposta de trabalho sobre denominação de animais por ordem alfabética, e ainda criaram duas frases sobre os referidos seres vivos.

Depois do intervalo realizaram exercícios de lógica e exploraram um diagrama de *Venn*, a partir do material estruturado Blocos Lógicos. Por fim, preencheram uma proposta de trabalho a fim de rever a classificação os ângulos.

Inferências e Fundamentação teórica

Considere importante que as crianças, principalmente desta faixa etária, realizem o “jogo” das palavras cruzadas. Este não só revê a escrita de várias palavras, como relembrar a orientação da escrita e a identificação das letras. Mata (2008, p. 9) conta que “as interações com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que

as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita”. De uma forma divertida as crianças exploraram várias capacidades. O mesmo autor acrescenta ainda que:

a descoberta e reconhecimento de letras é importante, mas deve ser feita de modo contextualizado. (...) O conhecimento das letras é um bom preditor e um elemento facilitador do processo de aprendizagem quando as crianças ingressam no 1.º ano, mas somente se esse conhecimento decorrer de vivências complexas e integradas em torno da literacia e de uma verdadeira reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento. (p. 37)

Já, fazendo referência à utilização dos Blocos Lógicos para explorar vários conteúdos em matemática. Segundo Damas *et al* (2010):

a exploração das propriedades/valores das peças lógicas através da utilização de esquemas/ diagramas e com auxílio de etiquetas, permite uma multiplicidade de situações distintas onde estão envolvidos conceitos matemáticos fundamentais. (...) é muito importante, na medida em que o uso de esquemas com objectos reais permitirá a compreensão das suas estruturas, o que levará, mais tarde, à resolução de situações abstractas e auxiliará na organização de dados e interpretação de enunciados. (p. 14)

Com a ajuda do diagrama e com o material restante que a professora apresentou, a aprendizagem foi mais dinâmica, rápida e mais compreensível.

Sexta-feira, 25 de maio de 2012

O presente dia teve início com a leitura e análise interpretativa do texto *Dia da mãe na Floresta Verde* de Rosário Alçada Araújo. De seguida foi orientado o exercício caligráfico relativo ao mesmo texto.

Após o intervalo, a professora trabalhou com a turma, o 5.º Dom de *Froebel*, onde relembrou as suas regras de utilização, fez uma breve conversa introdutória sobre abelhas e as suas características de sobrevivência, e relembrou a construção da colmeia. Executou ainda algumas situações problemáticas (para trabalhar principalmente a multiplicação), relacionou a numeração romana com a árabe, e reviu a leitura de números (por ordens e classes).

Inferências e Fundamentação teórica

A partir do exercício ortográfico, relembra-se a importância de copiar e as capacidades que desenvolve. De acordo com Luz (2002) copiar bem significa:

dominar uma série de operações: transpor de um plano para outro, (...) perceber onde termina uma palavra e começa a outra, onde termina a linha

e começa outra, decidir o que fazer ao resto da palavra ou da frase que não coube na linha onde se estava a escrever, adequar o tamanho das letras ao papel, enfim, resolver uma série de problemas.” (p. 22)

Relativamente à exploração do 5.º Dom de *Froebel*, Caldeira (2009) contextualiza o criador do material:

Friedrich Froebel (1826) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas. Ele afirmou: “As crianças são o gérmen da humanidade e necessitam, desde pequeninas, da protecção e dos cuidados como num jardim”. (p. 237)

Pessoalmente gosto muito deste material, ainda que visualmente não seja apelativo para as crianças, mas permite-lhes explorar figuras a três dimensões, a motricidade fina, a coordenação óculo-manual, etc.

Segunda-feira, 28 de maio de 2012

Este dia começou com a realização de uma proposta de trabalho de Português, com um texto, interpretação escrita do mesmo e alguns exercícios gramaticais.

Posteriormente foi utilizado o material estruturado Calculadores Multibásicos, algarismos móveis e placas de leitura de números, distribuídos por todas as crianças. Com os referidos materiais, a professora trabalhou a leitura de números por ordens e classes, numeração romana, e os conceitos de maior e menor valor absoluto e relativo.

Inferências e Fundamentação teórica

Marques (1999) evidência a utilização de materiais, recordando Maria Montessori:

ciente de que a criança aprende, sobretudo, através dos sentidos, Montessori concede um lugar central ao arranjo e disposição da sala, aos materiais de ensino e ao exercício das actividades motoras e manuais. Os materiais de ensino são seleccionados de tal forma que cada sentido possa ser exercitado. (p. 23)

A partir da exploração de diversos materiais e através dos exercícios, as actividades matemáticas podem ser ou não estimulantes para os alunos. Segundo Damas *et al* (2010, p. 13) “as actividades propostas devem respeitar o dinamismo

construtivo do pensamento das crianças levando ao desenvolvimento da comunicação, através de diálogos e reflexões constantes e, conseqüentemente, a um enriquecimento profundo das primeiras noções matemáticas”, acrescentando que “as mesmas devem ser organizadas, selecionadas e sequenciais, de modo a permitir uma estrutura de complexidade crescente”.

A professora da sala realizou exatamente isto, uma ordem de exercícios com dificuldade crescente e a relacionarem-se com vários conteúdos e cálculos.

Gostava ainda de referir que a mesma deu oportunidade a que todas as crianças respondessem pelo menos a um exercício ou cálculo inserido no mesmo, sendo que, pela minha observação as questões eram direcionadas a determinados alunos para ultrapassar as dificuldades demonstradas anteriormente. Coll *et al* (2004, p. 46) referem que “o trabalho do professor em sala de aula deve partir da compreensão de como os alunos aprendem e de qual é a melhor forma de lhes ensinar”.

Terça-feira, 29 de maio de 2012

Neste dia foi lido o texto *O elefante e a pulga* de Leonel Neves. Após a sua leitura foram realizadas questões de interpretação e de análise morfosintática.

Para finalizar a manhã, as crianças, das duas turmas do 1.º ano, tiveram aula de expressão musical no ginásio.

Inferências e Fundamentação teórica

As aulas de música são sempre muito animadas, um tempo em que as crianças aprendem mas divertem-se. É evidente a ótima relação que o professor estabelece com a turma.

A postura das crianças na aula é um reflexo da do professor. Quando ele brinca eles também e quando fica mais sério e focado na aula as crianças alteram também o seu comportamento. Hohmann e Weikart (2003, p. 75) contam que “quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades”. Essas

relações “vão-se formando ao longo do tempo, sob a influência da compreensão e de modelos adultos solícitos”.

Um fator sempre presente nestas aulas é a interdisciplinaridade que o professor cria entre a expressão musical e as outras áreas de conhecimento. Mendes e Delgado (2008, p. 78) realçam que “é importante propor tarefas que permitam estabelecer conexões com o domínio da linguagem oral, das expressões motora, dramática e plástica e também com a área de conhecimento do mundo”.

Os autores anteriormente destacados (p. 88) defendem que “através da brincadeira, estão a apoiar o processo de aprendizagem pela acção e o desejo espontâneo da criança em aprender”. Assim, as crianças aprendem mas de uma forma divertida e espontânea.

Sexta-feira, 1 de junho de 2012

No presente dia comemora-se o Dia Internacional da Criança.

As crianças iniciaram o dia com a realização de uma atividade de expressão plástica que consistia na elaboração da representação da cara de uma figura humana, a partir de um balão com farinha, lã e caneta permanente.

Depois elaboraram ainda um desenho orientado sobre o dia da criança. Acabaram a manhã, fazendo recreio na sala de aula, com os brinquedos de casa um dos alunos trouxe de casa.

Inferências e Fundamentação teórica

Segundo o Ministério da Educação (2009, p. 61) referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão”.

Ainda no mesmo documento é referido que “o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma actividade educativa”. (p. 61)

Relativamente ao “recreio na sala de aula”, foi um momento muito organizado, descontraído e do gosto das crianças. Hohmann e Weikart (2003, p. 87) consideram que “brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível. A brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa, seja barulhenta ou sossegada, suja ou ordeira, disparatada ou séria, vigorosa ou não exigindo esforço”. Essas brincadeiras, segundo esses autores, podem ser em “estruturas fixas para subir, baloiçar e escorregar” com “brinquedos com rodas para empurrar e puxar;” ou com “material solto para explorar, fazer-de-conta e construir” (p. 213).

Segunda-feira, 4 de junho de 2012

Para o presente dia estava programada a aula, assistida e avaliada por parte das professoras orientadoras, da minha colega de estágio.

Começou por Português onde realizou a leitura e interpretação de um texto lacunar *A janela do meu relógio* de António Torrado. Orientou o preenchimento do texto a partir da classificação morfosintática das palavras e formas e tipos de frases.

Em Matemática introduziu o conteúdo: as horas. Levou um relógio para cada um dos meninos; explicou a função dos ponteiros, referiu a numeração do mesmo e levou algarismos móveis para auxiliar a explicação dos minutos; pediu ainda para representarem as horas de fatos rotineiros.

Já em Estudo do meio executou uma experiência com o som *Construir um xilofone*, organizando a turma em grupos. Distribuiu o material, sendo que tinham dispostos quatro copos com quantidades de água crescente, e com a ajuda de uma colher de metal as crianças tocarem nos copos e formaram um xilofone.

Inferências e Fundamentação teórica

Em relação à experiência realizada na aula da colega, Moreira e Oliveira (2003) acreditam que:

no mundo em que vivem, as crianças vêem muitos padrões, naturais ou construídos, e fazem perguntas sobre elas. As semelhanças e as diferenças são, em muitos casos, óbvias e pode tornar-se muito interessante o seu estudo. O entendimento que têm do espaço depende das suas experiências e do reconhecimento que fazem dos objectos, através dos sentidos. (p. 83)

Todas as experiências, em termos metodológicos inserem-se no trabalho prático. Este “aplica-se a todas as situações em que o aluno está activamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial” (Martins *et al*, 2007, p. 36).

Segundo Miguéns (1990) citado por Santos (2002, p.38) as atividades práticas ou trabalho prático são “dois termos que podem ser utilizados com idêntico significado: trabalho realizado pelos alunos, interagindo com materiais e equipamento, para observar fenómenos, na aula ou em actividades de campo”.

A aula que a I apresentou neste dia tinha como principal objetivo as crianças relacionarem o movimento que faziam sobre os copos e o som que deles se propagava.

Terça-feira, 5 de junho de 2012

O dia teve início com o preenchimento de uma proposta de trabalho com imagens de manjericos e espaços nas bandeiras para um a escrita de algumas palavras. Essas foram apresentadas através de um exercício ortográfico. Depois foi feita a correção e ilustração das imagens.

De seguida, a professora introduziu a tabuada do número nove, com o material estruturado *Cuisenaire*. Primeiramente foi lembrada a escada crescente e depois trabalhado o cálculo mental

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente ao exercício ortográfico e à correção do mesmo, Azevedo (2000, p. 65) define os erros como “pré-requisitos necessários à obtenção de respostas correctas, sendo necessário que na prática pedagógica se permitisse o sujeito passar por períodos de erro construtivo”. Os erros e a respetiva correção são mais uma forma de aprendizagem.

Segundo Damas *et al* (2010, p. 65) “as Barras *Cuisenaire* são um material manipulável estruturado (M.M.E.) composto por uma série de barras paralelepípedicas, de tamanhos e cores diferentes simbolizando, cada uma, os números naturais de 1 até 10”. Este método “foi elaborado pelo professor belga *Georges Cuisenaire* e divulgado,

a partir de 1952, pelo professor C. Gattegno da Universidade de Londres”. “O manuseamento das barras dá, aos alunos, a possibilidade de descobrirem, eles próprios, os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender”.

Caldeira (2009, p. 126) acrescenta ainda que “para além do desenvolvimento da lógica matemática, o material *Cuisenaire* possui um considerável valor na educação sensorial. As peças são feitas de um material de fácil manipulação e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e a experimentação”.

Sexta-feira, 8 de junho de 2012

A turma B do 1.º ano, começou a sua manhã de aulas com a construção de um Tangram feito de papel, a partir de dobragem, corte e colagem. Depois, puderam construir uma figura que já tivesse sido trabalhada em sala de aula e colar numa folha branca.

Posteriormente os alunos elaboraram um exercício de simetria com a imagem de uma tartaruga.

Finalizaram a manhã com uma expressão escrita coletiva *A princesa que não sabe sorrir*. Em termos de informação da história, dispunham apenas no título e do primeiro parágrafo.

Inferências e Fundamentação teórica

Caldeira (2009) destaca a importância da utilização de materiais manipuláveis referindo Nacarato (2005) que defende que:

nenhum material didático – manipulável ou de outra natureza – “constitui a salvação para a melhoria do ensino da matemática, pois a sua eficácia depende da forma como for utilizado”. Não é o uso específico do material concreto, mas sim, o significado da situação, as ações da criança e a sua reflexão sobre essas ações que são importantes na construção do conhecimento matemático. (p. 34)

Já enfatizando a expressão escrita coletiva, foi evidente o envolvimento da turma e a troca de ideias que as crianças iam tendo para criarem uma história com a qual todos ficassem satisfeitos. Mata (2008) explica que:

este processo inicia-se com a descoberta de que existe escrita, mesmo sem que a criança se aperceba da mensagem a ela associada, sendo, contudo, evidentes as suas tentativas de reprodução da mesma através de garatujas e /ou formas tipo letras. Posteriormente, as crianças vão-se apercebendo de que a escrita tem uma mensagem e de que existe um conjunto de convenções a ela associadas. (p. 9)

Posteriormente, “quando lhes são dadas oportunidades e quando são estimuladas e incentivadas, vão mesmo reproduzir algumas dessas convenções” e passam a utilizar a escrita nas suas mais diversas funções, “dando-lhe valor e utilidade”. Considerei muito interessante esta atividade e pretendo colocá-la em prática com os meus futuros alunos.

Segunda-feira, 11 de junho de 2012

Neste dia lecionei a aula de Matemática. Para a mesma elaborei manjericos que tinham uma particularidade: nas suas bandeiras estavam representadas as peças do *Cuisenaire* correspondente à cor da mesma.

Posteriormente ao intervalo da manhã, a professora fez com a turma a leitura e interpretação do texto *As janelas do meu corpo* presente no manual escolar das crianças. Realizou ainda exercícios de classificação de palavras quanto ao número de sílabas e à acentuação. Teve ainda oportunidade de proceder a um exercício ortográfico e à correção do mesmo.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente ao relato anteriormente referido, pretendo enfatizar a utilização de materiais, ainda que não estruturados, durante o processo de aprendizagem de matemática. Caldeira (2009) narra que o material manipulativo:

constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem (...) é o meio de tornar possível novas maneiras de ser e fazer, resultando de um objectivo e de um processo, que proporcionará através de diferentes graus de implicação, trocas com o meio ambiente material e social. O princípio básico (...) consiste em manipular objectos e “extrair” princípios matemáticos (...) devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstractas. (p. 15)

De acordo com a opinião da autora, os materiais manipuláveis, permitem às crianças a visualização em concreto de um conceito abstrato. Brocado, Delgado, Mendes, Rocha e Serrazina (2006, p. 35) defendem ainda que “a pertinência do uso

dos materiais manipuláveis em determinada etapa da aprendizagem, está intimamente, ligada ao tipo de competências que se quer desenvolver”, ou seja, cabe ao educador/professor saber que materiais são mais adequados à faixa etária da sua turma e/ou à finalidade dessa mesma aprendizagem.

Terça-feira, 12 de junho de 2012

Na presente data, deu-se a leitura e interpretação do texto *Para viver...* de autor desconhecido. As crianças depois realizaram o exercício caligráfico referente ao texto e classificaram ainda algumas palavras do mesmo quando ao número de sílabas.

Depois a professora da sala aproveitou a leitura do texto para fazer a avaliação da mesma e, posteriormente distribuiu autocolantes pelas “placas” dos alunos que tiveram uma boa apresentação no exercício caligráfico.

Inferências e Fundamentação teórica

Durante a leitura do texto, quando cada uma das crianças chegava ao fim da sua “parte” a professora dava sempre um elogio à mesma. Haigh (2010) defende que:

o elogio é a chave, mas tem de ser contingente ao comportamento que quer ver e deve seguir-se a este logo que seja conveniente. (...) No início, o elogio deve ser usado mais frequentemente. As crianças aprendem depressa e após um dia de reforço direccionado a um determinado bom comportamento vai notar uma diferença marcante (p. 80)

Relativamente à distribuição dos autocolantes pelas crianças, como prémio da boa apresentação do exercício caligráfico, esta, na minha opinião, é uma forma de as crianças refletirem as suas atitudes, neste caso, sabiam que se tivessem uma boa apresentação iriam receber o tão aguardado autocolante.

Segundo Hohmann e Weikart (2003, p. 47), “as reflexões das crianças sobre as suas acções são uma parte fundamental do processo de aprendizagem. (...) os adultos podem encorajar as crianças a reflectir é conversarem com elas acerca daquilo que estão a fazer e a pensar”.

Sexta-feira, 15 de junho de 2012

Para este dia estava programada a realização da Prova de Português.

Posteriormente, a professora apresentou o *Diagrama de Carroll* com o auxílio do material estruturado, blocos lógicos. Aqui, a mesma pediu a um aluno que escolhesse uma peça do material, e que indicasse um atributo do mesmo (cor, forma, tamanho ou espessura). A criança disse que a peça era de cor amarela, e a partir disso a professora representou uma tabela no quadro, pediu a todas as crianças, uma de cada vez, que escolhesse uma cor e completasse o diagrama. No fim, descobriu-se o conjunto de peças possíveis de serem a peça escolhida inicialmente.

Terminou a manhã com o preenchimento de uma proposta de trabalho com as tabuadas, já aprendidas.

Inferências e Fundamentação teórica

Considereei muito interessante a professora tirar partido dos Blocos lógicos para a apresentação e exploração do Diagrama de *Carroll*. Damas *et al* (2010) realçam a importância deste material:

são um material matemático estruturado composto por 48 peças lógicas (...). Cada peça (...) tem quatro propriedades (...): forma, cor, espessura e tamanho. O uso destas peças lógicas permite a realização de actividades aliciantes e diversificadas que ajudam a construir conceitos de lógica, indispensáveis à compreensão de noções básicas fundamentais. (p.13)

A professora deu ainda oportunidade das crianças brincarem livremente com o material. Caldeira (2009, p. 370) defende esta mesma atitude: “as crianças devem explorar livremente, brincar, construir torres, formar figuras, tentar pequenas organizações. A estes denominados de jogos “conceituais”, pois permitem ao educador trabalhar com as crianças e explorar os atributos das peças.

Segunda-feira, 18 de junho de 2012

A minha colega de estágio, tal como programado, ficou responsável pelo começo de aulas da manhã. Optou pela área da Matemática, onde trabalhou o Euro. Apresentou as moedas e as notas, fez referência ao seu valor, realizou situações problemáticas e explorou o cálculo mental das crianças.

Depois, ainda realizou uma proposta de trabalho acerca dos conteúdos anteriormente abordados. Antes do almoço, foi tempo para a aula de Expressão Musical.

Inferências e Fundamentação teórica

Durante a aula da minha colega, a mesma propôs às crianças solucionarem situações problemáticas referentes à realidade. Segundo Moreira e Oliveira (2003, p. 40), “nas suas experiências do cotidiano, ao brincarem sozinhas ou com outras crianças, ao conversarem com adultos (...) as crianças vão adquirindo um conhecimento sobre os assuntos que as interessam, muitos dos quais se ligam com a matemática”.

Castro e Rodrigues (2008) referem que:

importa que o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que se debatam com outra criança, num pequeno grupo, ou mesmo com o grupo todo, apoiando e explicando do porquê da resposta e estando atento a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão. (p. 37)

A minha colega deu ainda oportunidade das crianças algumas vezes realizarem as situações problemáticas propostas individualmente, e outras vezes auxiliou a interpretação, resolução e compreensão da conclusão das mesmas.

Terça-feira, 19 de junho de 2012

Este dia iniciou-se com a realização da prova Estudo do meio. Na mesma, eu, a minha colega e a professora ajudámos algumas crianças que apresentam dificuldade de concentração e ritmo de trabalho.

Após o intervalo, a professora trabalhou, com um *Cuisenaire* de grandes dimensões, a representação de dados em gráficos de barras; questionou as crianças sobre os seus doces preferidos, cores e clubes, e representou os dados no quadro. Em simultâneo trabalhou cálculo mental, numeração romana, a tabuada e a propriedade comutativa da adição.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente ao dia relatado, pretendo realçar a importância e utilidade da matemática para o desenvolvimento das crianças. Segundo Moreira e Oliveira (2003, p. 57), podem ser consideradas na elaboração de atividades de matemática as seguintes vertentes: “comunicar matematicamente, o que significa interpretar,

expressar-se e decidir, utilizando a Matemática; resolver problemas, o que significa auxiliar-se da matemática para fazer face a situações problemáticas; e utilizar a matemática no questionamento, reflexão, representação e relação de factos e ideias para compreender o mundo físico e social”.

Todas estas vertentes partem de um conceito-base, o número. Este, tal como evidencia Caldeira (2009),

desempenha um papel fundamental no quotidiano, pois utiliza-se em variadas situações e as suas aplicações são inúmeras, expressando determinadas características do mundo real, em particular quantidade, ordem e medida. Existem diferentes acções que indicam uma série de transformações com os objectos desse mundo: comparações, estabelecimento de relações, etc. (...) De facto o conceito de número é um conceito operativo e sem as acções não teria sentido. (p. 75)

Assim é reforçada a importância do número no nosso dia-a-dia e a utilização do mesmo em variadíssimas situações.

Sexta-feira, 22 de junho de 2012

Para o presente dia estavam programadas as Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional dos meus colegas do mestrado de Educação Pré-escolar e os do mestrado de 1.º ciclo do Ensino Básico.

A turma B do 1.º ano, que frequentava durante este período de tempo, foi para uma visita de estudo (para facilitar a gestão de espaço e utilização do material). A minha colega de estágio e eu permanecemos na escola para ajudar as colegas na preparação das suas aulas e assistir às mesmas.

Comecei por assistir à aula da colega S., na sala do 4.º ano B. Iniciou a mesma com a área curricular disciplinar de Português, com a leitura e questões de interpretação morfosintática e semântica de uma autobiografia Gregor Mendel, “pai” do ADN. Passou para Estudo do meio, onde, através do quadro interativo, abordou uma questão-problema “Porque é que os ruivos estão a desaparecer?” seguida de uma explicação sobre a hereditariedade, e a forma de passagem dos genes entre gerações.

Depois explorou probabilidades, em Matemática, com exercícios relativos à probabilidade de nascimento de crianças com determinadas características, por exemplo: cor de olhos e cor de cabelo. Por fim, realizou o “jogo do lenço”

denominando os grupos como “dominantes” e “recessivos” relembrando assim os conceitos anteriormente falados.

Posteriormente assisti à aula da colega A., na mesma sala. Começou por ler com as crianças um pequeno excerto da obra *O Príncipezinho* de Antoine de Saint-Exupéry, e a partir da frase “O essencial é invisível aos olhos.” desenvolveu a constituição, características e utilidade do Olho, em Estudo do Meio.

Na área de Matemática, explorou as frequências (relativa e absoluta) dos dados sobre a cor de olhos numa situação problemática.

Finalizou a aula com um jogo de orientação num percurso, onde as crianças tinham os olhos vendados e tinham de completar o percurso a partir de indicações de um colega.

Inferências e Fundamentação teórica

Considero necessário salientar que em ambas as aulas que assisti, as minhas colegas utilizaram o quadro interativo para a projeção e acompanhamento de todas as atividades. Hohmann e Weikart (2003, p. 209) defendem a presença da tecnologia na vida das crianças. Na opinião dos mesmos, “as crianças que são bem-sucedidas com os computadores por via do entusiasmo que demonstram atraem, por vezes, outras que passam a acompanhá-las nas suas actividades”, sendo que as mesmas “usam computadores e que os ecrãs e teclados”, estes “devem ser colocados de forma a que mais do que uma criança possa usar o computador simultaneamente”.

Penso que a escolha da minha colega A. relativamente ao livro *O Príncipezinho* de Antoine de Saint-Exupéry, foi muito bem conseguida. A obra vai de encontro às vivências das crianças e permite-lhes uma reflexão sobre as mesmas.

De acordo com Cadório (2001, p. 48) “para que a leitura seja significativa, devem-se proporcionar aos alunos hipóteses de relação entre o que se lê, o que se sabe e se vive, para que ele aproprie da informação e a interiorize”. A colega escolheu, a meu ver muito bem, uma frase para que os alunos a interiorizassem e conversassem sobre a mesma.

7.^a Secção – 3.^o ano

A presente secção decorreu entre os dias 25 de setembro e 16 de novembro de 2012. Foi realizada na sala do 3.^o ano B com a professora M.

7.1. Caracterização da turma

A turma B, do 3.^o ano da escola em Lisboa, é constituída por 22 crianças, sendo que das mesmas 13 são do género feminino e os restantes 9 alunos são do género masculino.

A minha colega de estágio I. e eu, já tínhamos estado com esta turma no ano letivo anterior. De uma forma muito particular, e a pedido dos encarregados de educação das crianças, a professora titular também se manteve com a turma. Assim sendo, a caracterização da turma já está descrita na 5.^a secção, referente ao estágio no 2.^o ano na turma B.

7.2. Caracterização da sala

A sala da presente turma é de grandes dimensões, sendo a maior sala de aula da escola. Tem uma ótima luminosidade, presente em três das quatro paredes da sala.

As mesas dos alunos, quanto à sua organização no espaço, vão sofrendo alterações todas as semanas (em grupos de quatro, agrupadas a pares, todas separadas, etc.) e estão de frente para o quadro interativo. A secretária da professora encontra-se no fundo da sala, atrás dos alunos. Na sala há ainda dois armários de arrumação, um com materiais da professora e o restante com os dossiers das crianças e material escolar de apoio.

Relativamente à decoração, de acordo com o que a professora M. já tinha feito na outra sala, é concisa, organizada, relevante e colorida. Tem quatro placards expositivos dos conteúdos trabalhos em cada uma das áreas curriculares disciplinares.

Na figura 11 mostra-se a sala de aula do 3.^o ano.



Figura 11 – Sala da turma B do 3.º ano

7.3. Horário e Rotinas

De seguida, no quadro 7, apresento o horário anual da turma do 3.º ano B, generosamente fornecido pela professora da mesma.

Quadro 7 – Horário da turma B do 3.º ano

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h00m 10h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h00m 11h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h00m 11h20m	----- Tempo de jogos -----				
11h20m 12h10m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h10m 13h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa Estudo do Meio (12h30)	Matemática
13h00m 14h30m	----- Almoço/Recreio -----				
14h30m 15h20m	Expressão e Educação Musical	História de Portugal (14h30/15h30)	Estudo do Meio	Estudo do Meio (14h30/15h30)	Inglês (14h30/15h30)
15h20m 16h10m	Clube de Ciências	Inglês (15h30/16h30)	Expressão e Educação Físico- motora	Expressão e Educação Plástica	Estudo do Meio
16h10m 17h00m	Expressão e Educação Físico- motora	História de Portugal (16h30/17h)	Expressão e Educação Musical	Expressão e Educação Plástica	Estudo do Meio
17h00m	----- Lanche -----				

As rotinas do 3.º ano B, à parte do registo do comportamento e da arrumação dos dossiers já referida na 5.ª secção, são:

Correção do trabalho de casa

À sexta-feira, a professora M, distribuiu pelos alunos uma tabela onde são descritos os exercícios de trabalho de casa diários para a semana seguinte. Assim, diariamente, é feita a correção do trabalho de casa do dia anterior.

Meirieu (1998, p. 14) narra que “os trabalhos de casa são sempre necessários” sendo que “ poderão ser (...) menos numerosos, mais objectivos, mais acessíveis”. Ainda assim são necessários para “que haja alguns para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal”.

Na minha opinião, os trabalhos de casa não só permitem que as crianças vão estudando os conteúdos abordados, como, durante a correção dos mesmos, esclarecerem possíveis dúvidas, e assim atingirem o sucesso na aprendizagem.

7.4.Relatos diários e inferências – 3.º ano

Terça-feira, 25 de setembro de 2012

O período de estágio profissional na turma B do 3.º ano, teve início com a realização de algumas operações (soma, subtração, multiplicação e divisão) e as respetivas provas dos 9, a fim de registar a avaliação das mesmas nas grelhas mensais. Posteriormente, ainda inserida na área curricular disciplinar de Matemática, a professora avaliou os conhecimentos dos alunos quanto à tabuada do número 9.

Depois do intervalo, deu-se a leitura do texto *No bairro dos pronomes* de Monteiro Lobato, interpretação do mesmo e análise gramatical. Neste momento, a professora titular aproveitou a leitura do texto para fazer a avaliação da mesma.

Ao findar da manhã, a turma efetuou uma proposta de trabalho de revisões dos pronomes pessoais.

Inferências e Fundamentação teórica

Devido ao facto de ser o primeiro dia de estágio do presente ano letivo, considero por bem salientar a importância de “analisar” as características dos alunos a fim de planear as estratégias de sala de aula e adaptá-las à turma. Cadório (2001, p. 44) afirma que “No início do ano letivo, e ao longo dele, o docente deve fazer o diagnóstico dos conhecimentos, capacidades, hábitos, interesses e expectativas dos alunos, de modo a adequar e adaptar estratégias”.

Relativamente a esse diagnóstico, que Cadório faz referência, a professora mensalmente faz avaliações das prestações das crianças, nomeadamente da leitura, escrita (exercício ortográfico) e na realização das operações aritméticas. Coll *et al* (2004, p. 39) contam que “Os currículos mais equilibrados, nos quais o desenvolvimento social e pessoal também tem importância e em que a avaliação seja feita em função do progresso de cada aluno, facilitam a integração dos alunos”. As avaliações realizadas têm um nível de dificuldade respeitante aos conhecimentos e capacidades da turma, a fim de todos os alunos conseguirem alcançar os objetivos mínimos.

Sexta-feira, 28 de setembro de 2012

O presente dia teve início com a leitura do texto *A abóbora maravilha* de Aquilino Ribeiro, e respetivas interpretação e análise gramatical.

Posteriormente a professora apresentou uma poesia à turma e trabalhou a mesma a fim das crianças a memorizarem.

Após o intervalo, duas crianças da turma distribuíram o material estruturado, o 5.º Dom de *Froebel*. Mostrou uma apresentação em *Power Point* com a construção da colmeia, e, em simultâneo, a turma acompanhava a mesma. Com o material referido a professora reviu a forma das peças (cubos e prismas triangulares), e os conceitos: numerador, denominador, traço de fração, frações própria e imprópria, e frações equivalentes.

Para finalizar a manhã, a turma realizou uma proposta de trabalho onde tinham de transformar uma representação gráfica em fração, e vice-versa. Houve ainda tempo para abordar um novo conteúdo: soma e subtração de frações com denominadores iguais.

Inferências e Fundamentação teórica

De acordo com o material estruturado, o 5.º Dom de *Froebel*, trabalhado na aula de matemática, Caldeira (2009, p. 292) explica que “o 5.º Dom é composto por 21 cubos inteiros, três cubos partidos, cada um em meios, e outros três partidos em quatro”.

Com este material, a professora lembrou o conteúdo programático – as frações. A autora atrás citada evidencia que “este material permite a ampliação significativa dos conhecimentos das crianças sobre os números racionais (...) e dos fraccionários”. (p. 302). Ou seja, a escolha da professora foi obviamente adequada à temática que pretendia abordar.

Depois de lembrados alguns conceitos a professora realizou ainda algumas atividades dinâmicas de consolidação. Segundo Caldeira (2009, p. 303,) “o ensino básico inclui actividades que ajudam os alunos a compreender as frações e os decimais, a explorar as suas relações e a construir conceitos de ordem e equivalência”.

Segunda-feira, 1 de outubro de 2012

Este dia começou com a elaboração de uma prova de aferição de treino para a prova final de 4.º ano.

Na segunda parte da manhã, a professora reviu a classificação dos ângulos (reto, agudo, obtuso, raso, giro e nulo). Aqui as crianças utilizaram o transferidor e preencheram uma proposta de trabalho relativa ao conteúdo referido anteriormente.

Depois a professora ensinou uma poesia aos alunos a fim de os mesmos a decorarem.

Inferências e Fundamentação teórica

Aquando a minha observação da execução da prova de aferição, entre a 1.ª e 2.ª partes, a professora pediu a todas as crianças que se levantassem e fizessem alguns movimentos de descontração, para de seguida finalizarem a realização da mesma. Esta iniciativa serviu para os alunos descontraírem e despertarem a sua atenção. Considerei muito interessante, visto que nunca tinha observado tal situação.

Outra ação tomada pela professora M. que despertou a minha atenção, foi a exposição e exploração da poesia, que na minha opinião teve como principal objetivo a memorização e repetição. Castro e Rodrigues (2008) referem:

as crianças pequenas gostam de decorar coisas simples. Para algumas, recitar a sequência da contagem é um autêntico desafio e vão criando sequências próprias até conhecerem a correcta. Os termos utilizados na contagem oral são aprendidos pelas crianças em interacção com outras crianças e com os adultos. São inúmeros os jogos, as cantigas, as lengalengas, as histórias e as situações do quotidiano que contribuem para esta aprendizagem. (p. 13)

Sim-Sim (2007, p. 55) salienta que “a leitura de poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras – aliterações e onomatopeias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica”.

Terça-feira, 2 de outubro de 2012

O dia teve início com a resolução de exercícios de aplicação, situações problemáticas, presentes numa proposta de trabalho, e com a avaliação oral da tabuada.

Antes de almoço, os alunos, com a orientação da professora, corrigiram a prova de aferição, realizada no dia anterior, e tiveram oportunidade de esclarecer algumas dúvidas.

Inferências e Fundamentação teórica

Gostaria de salientar a extrema organização e eficácia da professora M. No início da manhã, a professora da outra turma do 3.º ano atrasou-se. Assim, a professora M. retirou de um dossier uma proposta de trabalho, com conteúdos adequados à data, e foi orientar a mesma na turma A.

Tal como já referi, na caracterização da sala, existem vários cartazes alusivos aos conteúdos das várias áreas expostos nas paredes. Jensen (2002) diz que:

apesar de as salas muito centradas na decoração terem um valor de enriquecimento discutível, elas servem outros objectivos valiosos. Podem ser uma fonte de inspiração, afirmação e conteúdo. Podem ajudar os alunos a sentirem-se seguros, confortáveis e a acompanharem a aprendizagem. (p. 65)

No decorrer das aulas, tanto os alunos utilizam esses mesmos cartazes para relembrem algo, como a professora faz referência por vezes a alguns para explicitar melhor algum exercício ou raciocínio.

Teberosky e Colomer (2003, p. 86) relatam que “a presença de objetos escritos na sala de aula e a atitude do professor que facilita e orienta sua exploração, favorece as actividades de escrever e ler, mesmo antes de as crianças poderem fazê-lo de forma convencional”.

Segunda-feira, 8 de outubro de 2012

No presente dia, a professora lembrou, em *power point*, os conceitos: fração, numerador, denominador; classificou-as como próprias e impróprias; comparou algumas frações lembrando a relação de maior, menor e igual; e explorou a soma e subtração de frações com denominadores iguais.

Na área curricular disciplinar de Português, fez a leitura, interpretação e análise gramatical de um texto do manual escolar das crianças. A partir do mesmo, ensinou o grau superlativo relativo dos adjetivos.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente à aula na área curricular disciplinar de Matemática, tal como afirma Caldeira (2009, p. 303), “o trabalho inicial com as fracções pode ser processado por experiências de partilha equitativa. O conceito de unidade e a sua subdivisão em várias partes iguais devem ser realizados com diversos modelos, dinamizando, a linguagem oral, estabelecendo conexões com os símbolos”. Foi exatamente isto que a professora M. fez e foi visível o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Já por diversas vezes fiz referência à área curricular disciplinar de Português, e pela primeira vez, no relato anteriormente apresentado, referi-me a esta mesma área com outra denominação. Segundo as Metas curriculares, editadas em 2012 pelo Ministério da Educação, a Língua Materna passa a denominar-se de Português, assim como Conhecimento Explícito da Língua passa a ser Gramática, entre outras alterações. Assim sendo, a partir da presente data, em contrariedade com a redação feita até aqui neste relatório, utilizarei as “novas” designações.

Terça-feira, 9 de outubro de 2012

Nesta data, a turma começou por ler, interpretar e analisar um texto do manual escolar. Durante a análise foram lembrados os graus dos adjetivos, e depois realizado um exercício ortográfico.

Após o intervalo, e finalizando a manhã, a professora avaliou as crianças relativamente à realização das operações e respetivas provas.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente à avaliação na área curricular disciplinar de Matemática que a professora executou neste dia, Martins e Niza (1998, p. 17) evidenciam que “na aprendizagem de qualquer destreza existem três fases distintas: a fase cognitiva; a fase de domínio e a fase de automatização”.

A fase cognitiva é caracterizada por uma exposição global da tarefa, dos seus objetivos e da sua essência; a fase do domínio é essencialmente uma fase de treino e de aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa; e a fase de automatização corresponde ao momento em que deixa de ser necessário um controlo consciente, sendo portanto uma reação e resolução automáticas.

À medida que as crianças realizavam as operações e na análise posterior que fiz da grelha de avaliação é notória a evolução nos conhecimentos das mesmas. Tive a oportunidade de fazer esta reflexão porque, como já referi, no ano letivo anterior presenciei o dia-a-dia destas crianças e deparei-me com as dificuldades das mesmas.

Na minha opinião, a maioria das crianças já se encontra na fase da automatização, e as restantes na fase do domínio.

Sexta-feira, 12 de outubro de 2012

Este dia teve início com a exploração do material estruturado, Calculadores Multibásicos, onde realizaram operações (soma e subtração) e respetivas provas, e leitura de números (por classes e ordens). Introduziram também a ordem dos milhares de milhões.

De seguida, a professora solicitou-nos (a mim e à minha colega de estágio) que realizássemos situações problemáticas. Por fim, a professora titular orientou uma expressão escrita individual, facultando a introdução da história. Apresentou algumas questões e apelou à fantasia, de modo a que as crianças fizessem o desenvolvimento e a conclusão.

Inferências e Fundamentação teórica

Tal como relatei, na presente data, a turma realizou uma expressão escrita individual. Mata (2008, p. 17) considera que “ao conhecer as funções da linguagem escrita e ao compreender o seu uso e utilidade, a criança adquire razões para aprender a ler e a escrever”. Segundo o mesmo autor (p. 43), o grande objetivo desta prática “deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa”.

Durante a orientação da expressão escrita, considerei muito interessante o facto de a professora colocar questões sobre o tema da mesma, a fim de facilitar e organizar o raciocínio das crianças para continuarem o texto já apresentado.

Segunda-feira, 15 de outubro de 2012

Esta manhã de aulas, tal como estava agendado, ficou a meu cargo. Comecei por explicar a simbologia de comportamento que levei e relembrei algumas regras.

Iniciei a área de Português, com a leitura dinâmica e interpretação de uma banda desenhada, e analisei morfossintaticamente algumas palavras e frases da mesma. Ainda com o texto pedi que interpretassem as onomatopeias presentes. Apresentei, de seguida, um *power point* com alguns sons e os alunos tinham de tentar adivinhar como se escreveria a onomatopeia correspondente.

Depois, para finalizar a aula de Português, coloquei o som de um coração a bater. Relacionei de imediato com o conteúdo de Estudo do Meio. Relembrei o sistema circulatório, a estrutura do coração e as funções do mesmo. Disponibilizei ainda um filme para as crianças visualizarem.

Após o intervalo, relembrei o tema de Estudo do Meio e, estabeleci um pequeno diálogo com a turma sobre os cuidados a ter com o coração, mais especificamente, os hábitos diários que são prejudiciais ou benéficos para este órgão vital.

Já na área de Matemática, distribuí alguns objetos e fitas métricas, solicitando a medição dos mesmos. Por fim, realizámos uma proposta de trabalho onde estava expresso as medições dos grupos e as respetivas conversões.

Inferências e Fundamentação teórica

Durante a aula relativa à área curricular disciplinar de Português, utilizei o quadro interativo tirando partido das suas faculdades e funcionalidade. Cadório (2001, p. 53) considera que “unir media e audiovisuais, unir escrita e leitura aos audiovisuais e media; usar pedagogicamente e produzir material audiovisual e mediático para fins pedagógicos, pode ter consequências benéficas”.

No decorrer da manhã de aulas lecionadas por mim, tive o cuidado de apelar a participação de todas as crianças da turma, sendo que, para isso, coloquei questões bem formuladas e pertinentes a fim de todos os alunos acompanharem a aprendizagem. Haigh (2010, p. 133) afirma que “se fizer as perguntas certas, mantendo o curso da aprendizagem, alcançando os objectivos de ensino, então o seu objectivo de aula vai ser atingido com uma taxa de progresso constante”.

Ao planear as aulas relatadas, tive em atenção que as crianças tivessem oportunidade de trabalhar em grupo, e adotei uma estratégia de comportamento para coordenar e conduzir melhor as atividades propostas por mim.

Terça-feira, 16 de outubro de 2012

Este dia de estágio teve início com a realização de uma proposta de trabalho que a professora utilizou para rever as medidas de comprimento, conteúdo introduzido por mim no dia anterior, explicando o método de conversões com números decimais.

Ainda antes do intervalo, tive oportunidade de apresentar a música *Coração, sempre a bater* de Maria Vasconcelos. Aqui coloquei a música e em simultâneo apresentei a letra da mesma, projetada no quadro interativo.

Após o intervalo foi tempo para a leitura (avaliação do mês de outubro), interpretação e análise gramatical do texto *Os romanos*, escrito pela professora. As crianças produziram ainda um exercício ortográfico referente ao texto explorado. A professora titular da turma expôs ainda o seu *feed-back* da minha aula.

Inferências e Fundamentação teórica

Durante a aula de matemática foi notório o sucesso da aprendizagem transmitida por mim no dia anterior, quando a professora colocou algumas questões sobre as medidas de comprimento.

A professora neste dia, introduziu as conversões de medidas de comprimento com números decimais. De acordo com Damas *et al* (2010, p. 41) “o nosso sistema de numeração (hindu-árabe) é um sistema de numeração de posição, onde são utilizados os algarismos 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e por isso, se chama de sistema de numeração decimal”.

Relativamente ao *feed-back* da minha aula por parte da professora, a mesma referiu que demonstrei uma grande evolução em termos de postura controlando o nervosismo. Salientou que devia ter feito a correção na leitura de uma palavra que, de lembrando a *Cartilha Maternal*, pois não tinha sido consistente e considerou que era necessária uma conclusão no findar da manhã sobre as temáticas abordadas.

Sexta-feira, 19 de outubro de 2012

Na data referida, foi introduzido o conteúdo programático – Perímetro – com o material estruturado *Cuisenaire*.

Na segunda parte da manhã a turma realizou exercícios gramaticais e fizeram revisões para a prova de Português agendada para a próxima semana.

Inferências e Fundamentação teórica

De acordo com o conteúdo programático – Perímetro – trabalho na área curricular de Matemática, Grosso (2004, p. 20) considera que “todos os segmentos de recta de classe de equivalência têm uma propriedade em comum”, e define-o:

a essa propriedade dá-se o nome de comprimento. Assim, o comprimento de um segmento de recta é a propriedade que é comum a todos os segmentos da sua classe de equivalência, ou seja, todos os segmentos de recta geometricamente iguais têm o mesmo comprimento. (p. 20)

Na ESE, definimos Perímetro como: o comprimento da linha fronteira de um polígono; o que vai ao encontro da afirmação do referido autor.

De seguida, a turma realizou alguns exercícios gramaticais numa proposta de trabalho. Visto este procedimento repetir-se, por norma, diariamente, considero por bem sustentar a utilização das mesmas.

Telmo (2000, p. 9) refere que é importante ter atenção à pertinência e dificuldade da mesma, isto porque “qualquer proposta dever ser adequada ao grau de desenvolvimento das crianças do grupo a que se destina e à sequência das aprendizagens efetuadas até esse momento”. Este material de aprendizagem, na minha opinião, só é uma mais-valia no processo escolar do ano se estiver devidamente enquadrado e planeado para a turma em questão.

Segunda-feira, 22 de outubro de 2012

Na presente data, a turma B do 3.º ano, assistiu e participou na aula da minha colega I com a duração de toda a manhã letiva.

A colega começou por explicar a sua estratégia de comportamento a fim de impor regras desde o início. Depois realizou a leitura modelo do texto *A casa da gritaria* de Monteiro Lobato, solicitou a leitura de alguns alunos, fez a interpretação do mesmo e análise gramatical de algumas palavras.

Seguidamente distribuiu uma tabela com as Interjeições e, a partir do *Power point* apresentou a temática. Completou com a turma uma proposta de trabalho que tinha como objetivo: associar a subclasse das interjeições, à imagem correspondente e escrever uma frase sobre a mesma.

Na área da Matemática, com fitas métricas e letras de cartolina, explorou a medição e o cálculo do perímetro das letras isoladamente e algumas interjeições.

Para finalizar, estabeleceu uma conversa com as crianças sobre os malefícios da droga e do tabaco, e deixou que cada criança organizasse um folheto informativo, a partir de imagens e frases pertinentes no contexto.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente às aulas da minha colega I, considerei a elaboração do folheto informativo o ponto “alto”. De acordo com Sim-Sim (2007, p. 24) “por textos informativos entendemos aqui textos não ficcionais que descrevem, explicam e transmitem informação factual ou opiniões sobre um determinado assunto”.

O mesmo autor acrescenta ainda que na compreensão e interpretação de um texto deste tipo, “o leitor presta atenção à informação do texto, retém na memória as aspectos mais revelantes da informação recolhida e relaciona-os com o que sabe sobre o assunto, reformulando o conhecimento prévio que possuía”.

Por outro lado, como pontos a melhorar na sua prestação, penso que a colega utilizou demasiado material que não explorou adequadamente e não soube gerir bem o tempo para cada uma das áreas curriculares disciplinares.

Terça-feira, 23 de outubro de 2012

Este dia teve início com a realização da Prova de avaliação da Português. Durante a mesma, a professora M deu o seu *feed-back* da aula do dia anterior.

Já após o intervalo, a minha colega I concluiu a sua atividade de Estudo do Meio com uma experiência para observar o funcionamento e aspeto dos pulmões de um fumador.

Novamente com a professora titular, a turma praticou alguns exercícios de aplicação no âmbito da Matemática e respondeu à chamada oral da tabuada.

Inferências e Fundamentação teórica

Gostaria de frisar uma atitude da professora. Durante o decorrer da prova, a mesma, foi indicando aos alunos em que questão ou questões deveriam estar a fazer para que conseguissem terminar a prova no tempo destinado. Na minha opinião, as crianças assim, fizeram uma melhor gestão do tempo, podendo coordenar e/ou apressar a sua tarefa.

Em relação à experiência apresentada pela colega de estágio, Galvão, Reis, Freire e Oliveira (2006b) relatam que:

através de actividades experimentais, os alunos, (...) têm oportunidade de manusear materiais e equipamento laboratorial para a observação de determinados fenómenos. (...) Tendo como actividade experimental os seus objectivos, cabe ao professor optar por aquela que melhor se adapte aos seus propósitos, considerando o nível de ensino dos seus alunos. (p. 61)

Os autores (p. 61) anteriormente referidos, pensam que estas actividades experimentais “podem ser concebidas desde actividades extremamente simples, que promovam nos alunos a curiosidade sobre o mundo natural e um certo interesse e admiração pela ciência, a actividades do tipo investigativo, que envolvam competências mais complexas”. Neste caso, a minha colega optou por uma mais simples, mas utilizou os conhecimentos das crianças e as respectivas vivências.

Sexta-feira, 26 de outubro de 2012

No presente dia, tal como datado, a turma B do 3.º ano executaram a Prova de História de Portugal.

Posteriormente as crianças realizaram uma proposta de trabalho de matemática com exercícios de lógica.

Durante a manhã, decorreram nas turmas “aulas-surpresa”, e depois sucedeu a reunião da Prática Profissional com as orientadoras e as colegas de estágio.

De volta à sala, a minha colega e eu observámos a avaliação da leitura a partir de um texto do manual. A professora fez ainda questões de interpretação e análise gramatical por escrito com correção no quadro.

Inferências e Fundamentação teórica

Pela primeira vez, presenciei a realização de exercícios de lógica. Silva (2009, p. 31) refere: “os pequenos constroem os conhecimentos matemáticos quando são estimulados a pensar, a jogar, a resolver problemas e a experimentar”. As crianças tiveram oportunidade de tentar resolver o exercício sozinhas.

Posteriormente a professora fez a correção do mesmo. Acho muito importante que todas as tarefas sejam corrigidas para que, as crianças que conseguiram realizar a mesma com sucesso confirmem o seu pensamento e/ou possam aprender outro raciocínio, e para que as crianças que não conseguiram fazê-lo sozinhas consigam

superar as dificuldades e aprendam. Moreira e Oliveira (2003) sustentam a minha opinião afirmando que:

as oportunidades para dialogar com as crianças ou com o educador no decorrer de uma actividade, ou em resposta a uma solicitação comunicativa, como por exemplo, responder a uma pergunta, justificar um raciocínio, apresentar um trabalho, ou expor uma conclusão, exercita as competências comunicativas da criança e estimula o seu raciocínio. (p. 59)

Nesta sala, com a professora M esta atitude foi rotineira, facto que eu apreciei bastante.

Segunda-feira, 29 de outubro de 2012

Este dia, tal como programado, estava destinado para a aula da minha colega G. A mesma começou por distribuir envelopes que continham uma representação de um retângulo dividido em dez quadrados iguais. A partir deste material, a colega fez referência à décima (onde realizou várias divisões no quadro).

De seguida apresentou uma proposta de trabalho sobre frações que tinha como objetivo as crianças representarem graficamente uma fração, escreverem o número fracionário de acordo com uma representação gráfica, e passarem a representação e o número fracionário para número decimal. A colega G fez a correção no quadro.

Depois distribuiu um excerto da obra *O Príncipezinho* de Antoine de Saint-Exupéry, ao qual deu o título de *Criar laços*. Realizou a leitura modelo do texto, depois solicitou a todos os alunos a leitura do trecho e realizou questões de interpretação do mesmo.

A partir de uma frase do texto realizou a análise morfosintática e introduziu o conteúdo programático: Preposições simples. Para explorar o conteúdo referido, a G distribuiu duas folhas com exercícios. Estes consistiam em completar algumas frases lacunares com as preposições trabalhadas anteriormente.

Na área curricular disciplinar de Estudo do Meio, a minha colega de estágio, levou as crianças para o ginásio e realizou um jogo de mímica sobre sentimentos/emoções. Para finalizar a sua manhã de aulas e a temática Emoções, a G contou a história de um livro intitulado de *Pássaro da alma*.

Inferências e Fundamentação teórica

Na minha opinião, a colega G teve alguns aspetos que podia melhorar. Quando a mesma pediu para que as crianças completassem as frases lacunares com algumas preposições, deveria ter anexado uma caixa semântica, para que não suscitassem palavras fora do contexto. As crianças sugeriram assim algumas palavras que nem sequer pertenciam à classe de palavras das preposições. A colega aceitou algumas delas, o que fez com que tivesse cometido erros científicos.

Outro aspeto onde a colega não teve sucesso foi relativamente ao comportamento. A professora titular da turma tinha sugerido que preparássemos uma estratégia de comportamento. A colega G não o fez e, conseqüentemente, teve alunos a interromperem constantemente durante toda a manhã de aulas.

Um aspeto muito positivo da aula, e que pessoalmente admirei, foi o fato de ter trazido uma história para contar às crianças. Martins e Niza (1998, p. 88) defendem: “Quando ouvem ler histórias, as crianças estão a familiarizar-se com a organização da linguagem escrita e estão a aprender a prestar atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado”.

Em consonância com os autores, penso que é muito importante para as crianças ouvirem histórias durante toda a infância. Por norma, só se observam momentos como estes na Educação pré-escolar, embora eu considere igualmente importante que o docente o faça no 1.º ciclo do Ensino Básico. Ao ler o que Martins e Niza (1998) contam sobre a leitura de histórias e relação das crianças com as mesmas, deparei-me com uma citação que passo a transcrever:

geralmente quando lemos um texto, servimo-nos ou apoiamo-nos nos conhecimentos prévios que temos sobre o tema que trata e sobre a estrutura de textos semelhantes já por nós conhecidos. Tais conhecimentos facilitam a leitura dado que nos permitem fazer antecipações. (p. 205)

Segundo esses autores, quando lemos utilizamos conhecimentos prévios por isso, os alunos têm a ganhar com a diversidade e variedade de textos, tipos de linguagem, suportes dos mesmos, formas de os explorar, etc.

Terça-feira, 30 de outubro de 2012

Na presente data, as duas turmas do 3.º ano da escola em Lisboa, realizaram, com as professoras titulares e com as estagiárias presentes na sala de aula, uma

visita de estudo, referente à área curricular disciplinar de Área Projeto, ao Museu da Cidade. Neste assistimos à exposição *História da cidade de Lisboa*.

Inferências e Fundamentação teórica

Almeida (1998, p. 51), refere que “uma visita de estudo é uma viagem organizada pela escola e levada a cabo com objectivos educacionais, no qual os alunos podem observar e estudar os objectos de estudo nos seus locais funcionais”.

O 3.º ano, na Área Projeto, está a explorar a cidade de Lisboa e várias curiosidades acerca da mesma. A visita de estudo foi realizada no espaço de sala de sala, ao contrário do que costuma acontecer com essas visitas.

Galvão *et al* (2006b, p. 9) acrescentam que as visitas de estudo “em qualquer nível de ensino, constituem uma excelente oportunidade para a abordagem de vários assuntos do âmbito da aprendizagem da ciência”, neste caso, foi relacionada a temática da cidade de Lisboa explorada em sala e na escola.

Sexta-feira, 2 de novembro de 2012

Durante esta manhã, as crianças das turmas A e B do 3.º ano, estiveram da sala da turma B, com a professora titular da mesma utilizando objetos e jogos eletrónicos.

No espaço do recreio, as crianças desfrutaram do habitual intervalo, onde puderam brincar livremente. As minhas colegas estagiárias e eu aproveitámos para adiantar algumas tarefas referentes ao Estágio Profissional.

Inferências e Fundamentação teórica

Hohmann e Weikart (2003, p. 439) apelaram às brincadeiras das crianças ao nível destas, afirmando: “Brinque ao lado das crianças. (...) Brinque com as crianças em parceria”, assim as atividades lúdicas devem ser propostas e conjugadas entre o adulto e as crianças.

Na minha opinião, há momentos em que as brincadeiras das crianças devem ser orientadas, contando com a participação dos professores. No dia-a-dia, no período

de tempo destinado ao recreio, considero necessário e de extrema importância, deixar que as crianças tenham as “suas” brincadeiras, brincando entre si sem a interferência de qualquer adulto.

Segunda-feira, 5 de novembro de 2012

O presente dia teve início com a realização de uma proposta de trabalho sobre números racionais. Fez-se a revisão do conteúdo apresentado pela colega G, a décima parte, representação em fração e representações de números decimais.

Depois, fui solicitada por uma professora da Prática de Supervisão Pedagógica para “dar” aula com o *Cuisenaire*. Tinha como objetivo rever a noção de perímetro e introduzir a noção de área.

Posteriormente teve lugar a reunião, onde foram evidenciados alguns aspetos positivos e outros a melhorar da minha aula e das aulas de outras colegas.

Quando regressei à sala de aula, a professora estava a avaliar a leitura do texto *Preposições* e solicitou a auto-avaliação de todos os alunos.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente ao dia anteriormente relatado, não tenho nada a inferir nem sustentar. Penso que é pertinente evidenciar dois aspetos que nunca observei no decorrer do Estágio Profissional.

O primeiro aspeto, de acordo com Carvalho *et al* (2005, p. 54), é o “envolvimento dos alunos nos processos de tomada de decisões” que “constitui um vector fundamental na construção de cidadãos activos e participativos”. Um exemplo destas tomadas de decisões são as assembleias de turma que constituem “a expressão viva de uma autêntica democracia participada. É um momento de trabalho colectivo por excelência onde se discute todos os assuntos considerados relevantes para a vida da escola-comunidade”.

O segundo aspeto prende-se com a ausência de debates. Trindade (2002, p. 53) refere que “os debates constituem uma das estratégias pedagógicas que permitem estimular a aprendizagem dos alunos, através do estabelecimento de mecanismos de cooperação e de interação que esses mesmos debates possibilitam construir”.

Concordo com o autor e lamento nunca ter assistido a um momento destes. Futuramente, irei tomar várias iniciativas destas enquanto docente.

Terça-feira, 6 de novembro de 2012

No presente dia, tal como datado, a turma B do 3.º ano teve aulas lecionadas pela colega C.

Ela utilizou uma garrafa de plástico e lembrou o conceito de reciclagem e os hábitos diários relacionados com este processo. Em continuidade da temática a C. construiu com as crianças uma carteira a partir de um saco de café.

Depois distribuiu pelos alunos um texto dramático e solicitou a leitura dinâmica do mesmo.

Após o intervalo organizou a turma por grupos e em cada um deles colocou alguns objetos referentes a uma determinada profissão. Propôs então às crianças que elaborassem um texto dramático de acordo com os objetos da profissão descoberta. Ainda solicitou a apresentação do trabalho feito em grupo.

De seguida distribuiu um envelope por cada criança com as notas e moedas representativas do euro. Com o material referido realizou com a turma situações problemáticas (de compra, venda e troco) relacionadas com situações diárias das profissões.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente à aula da minha colega C, gostei muito do fato de ter partido dos conhecimentos dos alunos e acrescentar informação à temática.

Martins *et al* (2007, p. 29) contextualiza estes momentos como partir de “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização”.

Quando se processam esses momentos em que partimos dos conhecimentos das crianças e os trabalhamos, utilizamos o que é denominado de: Conceções Alternativas. Cachapuz, Praia e Jorge (2002) explicam esta definição:

Concepções, enquanto diz respeito a representações pessoais, espontâneas e solidárias de uma estrutura e que podem ser ou não partilhadas por um conjunto de alunos; *Alternativas*, para destacar a ideia que tais concepções não têm o estatuto de conceitos científicos e eu sendo essenciais à aprendizagem (de um dado aluno) decorrem essencialmente da experiência pessoal do aluno, da cultura e linguagem. (p. 155)

Ou seja, os autores (p. 157) reforçam ainda que estas concepções “são a explicação para os fenómenos de carácter subjectivo, são frequentemente idiossincráticas, daí a sua especificidade, nomeadamente em relação ao significado que cada aluno lhe atribui”.

Sexta-feira, 9 de novembro de 2012

Este dia iniciou-se com Área Projeto, onde a minha colega I. falou de Belém. A partir de uma apresentação de *Power Point*, a I começou por localizar Belém no mapa, e explorou alguns monumentos: Torre em Belém, Centro Cultural de Belém, Palácio de Belém, Mosteiro dos Jerónimos, Padrão dos Descobrimentos, e Museu dos Coches; e algumas “atrações”: Estádio do Restelo; Pastéis de Belém, etc.

A professora da sala passou então para a leitura e interpretação oral de um texto do manual. Fez ainda um exercício caligráfico para avaliação mensal.

Posteriormente a professora M deu o seu *feed-back* das aulas das colegas C e I. Durante a “conversa” as crianças realizaram uma proposta de trabalho sobre a centésima parte, onde solicitava a representação gráfica em fração. Realizou ainda operações (soma e subtração) e leitura de números, com números decimais.

Inferências e Fundamentação teórica

Um dos exercícios que constava na proposta de trabalho de matemática consistia na correção do enunciado de um exercício de leitura de números. Gostei muito de estar presente pois percebi que estimula e fortalece os conhecimentos das crianças. Tal como Moreira e Oliveira (2003) referem:

no contexto pedagógico e didático, o valor da comunicação situa-se ainda na possibilidade de o educador, através dela, se aperceber não só dos saberes matemáticos das crianças, mas, sobretudo ter acesso à forma como esses saberes se vão adquirindo, fortalecendo, estimulando ou constituindo em erro. Isto é, o acto comunicativo ao revelar as formas de pensar e as motivações das crianças torna-se um potente auxiliar de ensino

porque ajuda o educador a seleccionar estratégias e actividades cada vez mais adequadas às individualidades das crianças que se encontram na sua sala. (p. 58)

Outro exercício que também considerei muito interessante foi a representação com as cores dos Calculadores Multibásicos, pintando com lápis de cor.

De acordo com Moreira e Oliveira (2003, p. 58), “na comunicação matemática utilizam-se igualmente outros elementos comunicativos (...): os símbolos e as palavras próprios da linguagem matemática, as figuras, os desenhos e os objectos”. Na minha opinião esta linguagem matemática facilita muito a aprendizagem dos alunos e desperta o interesse dos mesmos.

Segunda-feira, 12 de novembro de 2012

O presente dia de estágio começou com a minha aula de Área Projeto em que apresentei um *Power Point* intitulado *Lisboa, cidade das 7 colinas*. Li um texto com a lenda da cidade, apresentei as sete colinas, localizando no mapa as mesmas, e distribui uma ficha formativa para toda a turma.

Na área curricular disciplinar de Matemática, a professora M distribuiu, leu e orientou as crianças em diversos exercícios como: leitura de números decimais por classes e ordens; cálculo de perímetro do retângulo; conversões de medidas de comprimento com números decimais e revisão dos ângulos. Todos estes exercícios, distribuídos separadamente, foram colados pelos alunos numa folha, construindo uma proposta de trabalho.

Depois do intervalo, foi tempo de ler e interpretar o texto *As invasões bárbaras*, relativo a História de Portugal.

Inferências e Fundamentação teórica

Pela primeira vez observei a “construção” de uma proposta de trabalho, a partir da colagem de vários enunciados. Considero uma estratégia muito prática e viável utilizada pela docente e dinâmica para os alunos.

Outro aspeto que gostaria de salientar era a interdisciplinaridade do Português com a História de Portugal. Segundo o Ministério da Educação (1998):

o conhecimento histórico caracteriza-se por uma forma particular de relacionar conceitos, em que o tempo, a causalidade, a compreensão da mudança são decisivos e nos quais, na ausência da reprodução experimental própria de outras ciências, se impõe frequentemente a reconstrução empática e a valorização das intenções e das causas, da multicausalidade e da sua importância, para o que se torna indispensável a aquisição de determinadas competências. (p. 32)

A mesma fonte (p. 58) acrescenta ainda que outra das finalidades apontada para o ensino da História é manter a memória coletiva e, para isso, os jovens precisam de conhecer as suas origens, as suas raízes, os fundamentos históricos da sua vida coletiva, que só são relevantes referidos ao presente.

Concordo com as palavras escritas anteriormente. Há que evidenciar a importância e as características favoráveis ao ensino da História: “permite a aquisição e desenvolvimento de procedimentos (tratamento das fontes de informação, indagação, investigação, explicação multicausal), valores (o espírito antidogmático, a tolerância, a solidariedade) e atitudes que lhe são próprios” (Ministério da Educação (1998, p. 59).

Terça-feira, 13 de novembro de 2012

A data apresentada teve a seguinte ordem de atividades: leitura, interpretação e análise gramatical do texto “Os meus amigos índios”. Ainda na área de Português a professora titular da sala, apresentou os determinantes e pronomes possessivos e, facultou uma ficha informativa para completar as definições dos conceitos e a tabela.

De seguida, e após o intervalo deu-se a apresentação individual dos cartazes de Área Projeto elaborados pelas crianças sobre um determinado monumento da cidade da Lisboa.

Antes do almoço, a professora M redigiu quatro operações aritméticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) e pediu aos alunos que as realizassem individualmente. Fez avaliação deste trabalho.

Inferências e Fundamentação teórica

Considereei muito pertinente e de extrema importância o fato das crianças apresentarem os trabalhos pesquisados e realizados em casa, pois os pais

participaram e colaboraram. Outro aspeto também imprescindível nas apresentações é a expressão oral desenvolvida pelos alunos.

Martins e Niza (1998, p. 24) enfatizam o mesmo referindo: “a linguagem oral é, assim, controlada pela situação de produção imediata, ou seja, é possível verificarem-se os efeitos daquilo que se diz, ajustar o discurso aos destinatários e às finalidades que se têm, prolongar a fala ou interrompê-la de acordo com a situação de comunicação”.

É fundamental que as crianças aprendam a expressar-se, falando em público, estruturando o pensamento para um discurso organizado e fluente. Sim-sim *et al* (2008, p. 11) acrescentam: “adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros”.

Gostaria de referir ainda que, de um modo geral, a turma B do 3.º ano tem bastante facilidade em expressar-se oralmente, e as suas apresentações foram interessantes e dinâmicas.

Sexta-feira, 16 de novembro de 2012

A turma B do 3.º ano, iniciou a manhã letiva com a exposição de um *Power Point* da minha colega G sobre o Parque das Nações, local em Lisboa. Esta aula insere-se no âmbito de Área Projeto. Ao longo da aula fez referência aos locais mais emblemáticos da zona, tais como o Oceanário de Lisboa e o Pavilhão Atlântico.

De seguida, a professora titular pediu aos alunos para lerem o texto “Aqueles férias” de Luciano Reis. Realizou perguntas de interpretação do tipo inferenciais, de acordo com a moral da história, relacionando-o com o dia-a-dia das crianças da turma. Relativamente à análise gramatical solicitou a procura de algumas palavras no dicionário e propôs um exercício de análise morfosintática.

Na área curricular disciplinar de matemática, as crianças aprenderam a propriedade distributiva da Multiplicação em relação à adição e resolveram exercícios de aplicação.

Inferências e Fundamentação teórica

Durante o Estágio Profissional foi recorrente a observação de várias situações de ensino onde os professores cooperantes optaram por “ensinar” diversos conceitos. Altet (2000, p. 13) define ensinar como um processo interactivo destacando que “ensinar não é apenas informar; é, antes de mais, comunicar, no sentido etimológico de estar em relação com e, (...) também, transmitir informações para levar a adquirir saberes e o saber-fazer, numa dada situação pedagógica”

Relativamente à avaliação das operações, Castro e Rodrigues (2008, p. 12) referem que “os números devem (...) desempenhar um papel desafiante”, assim sendo a criança deve ser “estimulada e encorajada a compreender os aspectos numéricos do mundo em que vive e a discuti-los com os outros.

Através da experimentação e da comunicação” as crianças vão “utilizando estratégias diversificadas (algumas mais eficazes do que outras)”, adquirindo “prática na construção de relações entre números” e “desenvolvendo o sentido de número”.

Os alunos aprendem o que lhes “ensinam” se compreenderem e interiorizarem todo o processo, de modo a usufruir dessa aprendizagem utilizando-a em situações futuras.

8.ª Secção – 4.º ano

A presente secção decorreu entre os dias 19 de novembro de 2012 a 25 de janeiro de 2013. Foi realizada na sala do 4.º ano B com o professor A.

8.1. Caracterização da turma

A turma B do 4º Ano, é composta por vinte e uma crianças, das quais dez são do género masculino e onze do género feminino.

Todos os alunos pertencem ao nível socioeconómico médio e médio alto e os seus pais possuem, na sua grande maioria, formação superior.

Segundo informação facultada pelo professor, 90% dos alunos moram num raio de 5km do local onde se situa a escola.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica da mesma e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens. É uma turma já formada desde os 3 anos, notando-se assim uma grande cumplicidade e amizade entre os alunos.

No dia 4 de janeiro, entrou uma criança do género masculino, de transferência de uma escola de Torres Novas.

Na turma anteriormente referida, há uma aluna com dislexia. Segundo Hennigh (2003, p. 5): “A dislexia caracteriza-se por uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter fonológico. O fonema é cada uma das unidades mínimas distintivas e sucessivas da articulação da linguagem”.

Tendo já a problemática diagnosticada é tempo de arranjar estratégias diversificadas para ajudar a criança a adquirir os conhecimentos ao nível da restante turma. O autor anteriormente evidenciado acrescenta:

a perspectiva da dislexia como dificuldade de aprendizagem centra-se igualmente na incapacidade de a criança reconhecer letras e palavras que lhe surgem nos textos. No entanto, o critério distintivo estabelece-se por comparação com os pares. Se a leitura da criança revela um desfasamento em relação ao esperado para a sua idade, pode considerar-se que tem uma dificuldade nesse domínio. O termo dislexia é usado quando a baixa capacidade de leitura é produto da dificuldade que a criança sente em reconhecer letras e palavras. (p. 6)

Devido a esta aluna, tive maior interesse sobre a temática e apercebi-me das confusões que se podem criar a partir de observações mal interpretadas. Holtzapfel (2006, p. 97) esclarece: “quando crianças fracas, portadoras de alguma patologia apresentam dificuldades em aprender a ler e a escrever, isto é compreensível dentro do contexto geral do quadro”. Só se fala realmente em dislexia quando esse distúrbio “surge de modo aparentemente isolado em crianças bem dotadas”.

Por vezes, pode acontecer que, uma criança “originalmente bem dotada aparente distúrbios em maior ou menor grau, devido aos conflitos anímicos e às dificuldades de compreensão decorrentes de sua incapacidade parcelar na escola”.

Concluindo: qualquer docente deve ter muita atenção quando tenta identificar determinada problemática. Assim, deve servir-se da maior informação possível e aconselhar-se com especialistas.

8.2. Caracterização da sala

A sala de aula da turma B do 4.º ano não tem grandes dimensões mas, em contrapartida tem muito boa luminosidade, tendo janelas presentes em duas das quatro paredes da mesma.

As mesas dos alunos, quanto à sua organização no espaço, vão sofrendo alterações todas as semanas (em grupos de quatro, agrupadas a pares, todas separadas, divididas em três filas, etc.) e estão de frente para o quadro interativo.

A secretária do professor encontra-se do lado direito das crianças. Na sala há ainda armários de arrumação com livros do professor, caixas de materiais dos alunos, dossiers das crianças e com material escolar de apoio.

Relativamente à decoração, esta sala não tem figuras ilustrativas nas suas janelas, tem: esquemas, mapas, tabelas e imagens alusivas a conteúdos programáticos. Toda esta informação exposta é concisa, organizada, útil e colorida.

Tem três placards expositivos dos conteúdos e trabalhos de cada uma das áreas curriculares disciplinares e tem também dois placards com alguns trabalhos das crianças realizados presentemente.

A sala comporta ainda uma mesa com o computador de apoio ao quadro interativo e outra para variadas tarefas que são realizadas no quotidiano. Segundo Meirieu (1998, p. 44), “para a criança, o bom ambiente, o bom espaço, é aquele em que ela aprende melhor” e penso que é o que existe nesta sala de aula.

Na figura 12 mostra-se a sala de aula do 4.º ano B



Figura 12 – Sala da turma B do 4.º ano

8.3. Horário e Rotinas

Posteriormente, no quadro 8, exponho o horário anual da turma do 4.º ano B, fornecido pelo professor da mesma.

Quadro 8 – Horário da turma B do 4.º ano

Horas	2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira
9h00min 11h00min	Língua Portuguesa Estudo Acompanhado	Matemática Estudo Acompanhado	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h00min 11h20min	Recreio				
11h20min 12h40min	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h40min 13h00min					
13h00min 14h30min	Higiene / Almoço / Recreio				
14h30min 15h30min	Estudo do Meio (Clube de Ciência)	Estudo do Meio/ Ensino Experimental de Ciências	Expressão e Educação Físico-motora	Estudo do Meio/ Ensino Experimental das Ciências	Inglês
15h30min 16h30min	Inglês	Expressão e Educação Musical II Orquestra (quinzenal)	Estudo do Meio (História de Portugal)	Estudo do Meio Área Projeto	Expressão e Educação Plástica (15h30/17h)
16h30m 17h	Educação Física II	Expressão e Educação Musical	Estudo do Meio (História de Portugal)	Estudo do Meio Edu. Cidadania	

As rotinas do 4.º ano B são as seguintes:

Provérbios do dia

Todos os dias, quando “abrem” a lição, o professor escreve no quadro um provérbio e trabalha-o oralmente com a turma. Com base em Soares (2002):

primeiro que as canções populares, os ditos atraíram a atenção pela forma bela e simples de transmitir conhecimentos adquiridos com a experiência da

vida O essencial do dito popular é o enunciado de uma ideia que se expressa de uma forma assertiva, concisa e enérgica, qual expressão algébrica da vida. Os ditos populares englobam toda uma filosofia dos povos transmitida ao longo de gerações, em frases curtas imbuídas de um forte espírito crítico e incorporam, entre outros, elementos alegóricos, culturais, humorísticos, moralistas, de lógica, de observação, de pensamento, de princípios, de moral, de sabedoria, de sentimentos, de verdades, ... e nos quais não é alheia a presença de um certo tipo de poesia. (p. 5)

Considero uma rotina muito interessante e motivadora para iniciar o dia de aulas. Vou, se possível, utilizá-la futuramente como professora.

Arrumar os trabalhos nos dossiers

Segundo Leite e Fernandes (2002, p. 61), “a utilização de portefólios, como dispositivos de auto-construção e de auto-regulação das aprendizagens, configura um meio de implicar os alunos nos processos de formação escolar e de os tornar conscientes dos percursos que estão a realizar”.

Ou seja, os dossiers ou portefólios como o autor refere, permitem “evidenciar as aprendizagens realizadas”, e “ainda, que os alunos se situem face a um percurso escolar e auto-regulem esse percurso”.

Na turma B do 4.º ano, os alunos têm autonomia para, à medida que vão finalizando os trabalhos, confirmando que estão corrigidos, arrumarem os mesmos nos seus dossiers. Isto faz com que as crianças criem organização e responsabilidade nas suas tarefas.

8.4. Relatos diários e inferências – 4.º ano

Segunda-feira, 19 de novembro de 2012

O estágio na turma B do 4.º ano na escola em Lisboa, teve início com uma visita de estudo.

As duas turmas e os respetivos professores titulares deslocaram-se até ao Forte de São Bruno, em Caxias. Esta visita inseria-se no projeto *O mar leva e trás*. Este projeto tinha como objetivo rever as conquistas feitas na época dos Descobrimentos.

Inferências e Fundamentação teórica

De acordo com Trindade (2002, p. 30) “as visitas de estudo constituem um dos meios mais conhecidos que se utilizam para estimular a aprendizagem dos alunos”. A importância das visitas de estudo “diz respeito quer ao modo como fazem, ou não, sentido para os alunos que as realizam e os professores que as organizam quer ao modo como são preparadas, concretizadas e avaliadas”.

Galvão *et al* (2006b, p. 10) acrescenta ainda que “uma saída de campo requer uma programação cuidada, de forma a tornar-se significativa para os alunos e não se convertendo apenas num passeio ou excursão”. Os alunos, durante a visita, “devem ser estimulados a tirar fotografias” e devem ser organizados em grupos de trabalho no terreno.

Estes são dias de visitas de estudo sempre muito divertidos e estimulantes para as crianças. Mas é preciso referir que uma visita de estudo tem de ter objetivos concretos, requer programação e uma adequada organização no espaço e das respetivas crianças.

Terça-feira, 20 de novembro de 2012

Na sala do 4.º ano B, começamos por nos apresentar à turma, e o mesmo fizeram os alunos e o professor A.

Depois assistimos à aprendizagem do conteúdo: formação de palavras. O professor titular leu com a participação da turma duas páginas da gramática e posteriormente realizaram exercícios de consolidação e corrigiram no quadro os mesmos.

A seguir ao intervalo, na área curricular disciplinar de matemática, o professor apresentou um diagrama de caule e folhas. Relembrou as características e objetivos do mesmo. Introduziu o conceito de moda de um conjunto de dados.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente à aula de matemática, o diagrama de caule e folhas é uma das representações gráficas da Estatística. Ponte e Serrazina (2000) explica que a Estatística:

é um ramo relativamente recente da Matemática que nos ensina a lidar com grandes massas de informação de natureza quantitativa. (...) especialmente no que se refere à organização e análise de dados, constitui um importante instrumento de interpretação do meio físico e social. (p. 209)

Ainda neste ramo, Brocardo e Mendes (2001) citados por Caldeira (2009, p. 273) afirmam que a estatística é “entendida como uma ferramenta que permite compreender e interpretar o mundo que nos rodeia, contribuindo assim para a formação de indivíduos autónomos, críticos e intervenientes na sociedade actual”.

O professor, para este dia optou por focar-se na moda. “A moda é o valor que aparece com mais frequência. Trata-se de um conceito extremamente simples – na verdade mais simples que o próprio conceito de média”. (Ponte e Serrazina (2000, p. 216)

Esta área permite uma maior organização e perceção de dados referentes a um estudo. Assim, futuramente, conseguiram interpretar gráficos e analisar mais facilmente várias problemáticas em torno destes.

Sexta-feira, 23 de novembro de 2012

O presente dia teve início com a correção de um trabalho de casa de matemática.

Posteriormente a turma realizou alguns exercícios da mesma área curricular disciplinar que continha: estatística, estimativas, situações problemáticas diversas, incluindo de lógica. O professor da sala tentou motivar as crianças e pediu para explicarem o seu pensamento, corrigindo os exercícios realizados pelas mesmas.

Após o intervalo, as duas turmas dos 3.º e 4.º anos respetivamente, dirigiram-se ao ginásio para o ensaio da Festa do Natal.

Inferências e Fundamentação teórica

Segundo Marques (1999, p. 36), “Aprender a pensar é (...) um dos mais importantes objectivos na concepção piagetiana da escola”. Acho que as crianças devem sentir-se motivadas a realizar determinada tarefa e não “obrigadas” pelo docente. O autor citado anteriormente acrescenta (p. 37): “a actividade da criança

deve ser espontânea. Se a criança age por obrigação ou apenas para obedecer ao professor, é natural que a aprendizagem tenha pouco significado para ela”.

Nos exercícios de estimativas, as crianças sentiram algumas dificuldades em estimar quantidades. Moreira e Oliveira (2003, p. 124) explicam que a “capacidade para indicar o número de objectos de um conjunto sem os contar está ainda relacionada com a capacidade de estimar quantos objectos existem num determinado conjunto que será desenvolvida ao longo de todo o ensino básico”.

Considerarei muito benéfico para nós (estagiárias) termos a possibilidade de corrigir os exercícios feitos pelas crianças, sendo mais uma experiência e preparação para o futuro profissional.

Segunda-feira, 26 de novembro de 2012

A semana de aulas na turma B, começou uma pequena conversa sobre o fim-de-semana. Neste momento, todas as crianças da mesma referem um ou dois aspetos que gostaram e/ou não gostaram dos referidos dias.

Na área de matemática, com o 5.º Dom de *Froebel*, o professor começou por rever algumas características e explorou o material. Realizaram a construção do sofá. Ao longo da construção, o professor A apelou ao cálculo mental.

Depois do intervalo, o tempo foi destinado ao ensaio para a Festa de Natal.

Já de volta à sala, as crianças realizaram alguns exercícios de matemática de revisões de vários conteúdos.

Inferências e Fundamentação teórica

Em relação à aula de matemática com o 5.º Dom de *Froebel*, Moreira e Oliveira (2003, p. 32) contextualizam: “Friedrick Froebel (1782-1852) (...) vê as crianças como plantas a quem é preciso alimentar e fazer crescer cuidadosamente”.

Segundo os autores anteriormente destacados (p. 32), as crianças têm:

uma tendência natural para jogar, brincar e dançar com outras, aspecto potencializado por Froebel e que orientou a sua pedagogia centrada na criança. Também em Portugal, as ideias de Froebel, nos finais do século XIX, vieram a constituir um suporte para a educação de infância, nomeadamente, pelas vozes de José Augusto Coelho e de João de Deus.

Froebel elaborou uma filosofia “constituída com base na natureza espontânea e auto-sustentada das crianças, e procura traduzi-la num conjunto de actividades para crianças entre três e seis anos de idade, proporcionando-lhes uma educação com forte carga simbólica”. Tanto o jogo como o desenvolvimento de sentimentos eram considerados fundamentais pelo pedagogo (Moreira e Oliveira (2003, p. 32).

Com a pedagogia de *Froebel*, e citando Moreira e Oliveira (2003, p. 34), houve a “oportunidade de desenvolver o ensino de padrões, simetrias e construções, bem como o incitamento ao pensamento matemático intuitivo a nível da geometria, do número, da medida, das fracções e da classificação”. Vi serem explorados todos estes conteúdos com os Dons e foi notório o sucesso e eficácia dos mesmos.

Outro aspeto do ensino na matemática é o cálculo mental. Ponte e Serrazina (2000, p. 155) contam “no dia-a-dia, a maioria dos cálculos que fazemos são mentais. Nem sempre se pode usar papel e lápis, nem é necessário”. Concordo com os autores, embora tenha, infelizmente, observado na maioria das vezes, tarefas e atividades com lápis/caneta e papel.

Terça-feira, 27 de novembro de 2012

O presente dia teve início com a realização do teste de Português. Enquanto os alunos o realizavam, o professor A, eu e as minhas colegas, agendamos aulas para cada uma de nós lecionar.

Após o intervalo, na área de Matemática, os alunos resolveram exercícios de revisões, inseridos numa proposta de trabalho.

Inferências e Fundamentação teórica

Quando um docente planeia e elabora um teste, a fim de avaliar os conhecimentos dos seus alunos, deve ter em atenção a dificuldade inerente no mesmo.

Coll *et al* (2004, p. 44) defendem que “é preciso haver um currículo comum para todos os alunos, que posteriormente deve ser adequado ao contexto social e cultural de cada escola e às necessidades diferentes de seus alunos”. O professor tem de respeitar necessidades de cada aluno e assim adequar a avaliação às crianças a

que se destina e é o que observamos nas escolas. Deve-se adequar a dificuldade das tarefas à idade, e às capacidades e conhecimentos das crianças, levando a compreenderem a utilidade da leitura e da escrita.

De acordo com Martins e Niza (1998, p. 48) o reconhecimento da importância da língua “é fundamental para o processo de alfabetização”. Visto que “é nesta descoberta que assenta a construção de sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita”.

O desenvolvimento dos sentidos e as razões permite formar um projeto pessoal de leitor/escritor. A escrita serviu desde sempre para comunicar pensamentos, sentimentos, informações, estando a ela associadas práticas sociais e culturais específicas.

Os autores acrescentam ainda que “aprender a ler e a escrever implica a apreensão do sentido dessas práticas, o que só pode ser conseguido quando se utilizam a leitura e a escrita em contextos de comunicação” para que as crianças apreendam o seu significado e tenham interesse e gosto de repetir o processo.

Sexta-feira, 30 de novembro de 2012

Na referida data, solicitei aos alunos a realização do meu dispositivo de avaliação, sendo que o mesmo, serviu de revisão para o teste de Matemática. De seguida, foi tempo para a correção do trabalho de casa da mesma área.

A seguir ao intervalo, as duas turmas dos 3.º e 4.º anos, dirigiram-se para o ginásio onde ensaiaram para festa de Natal. Devido ao comportamento das crianças, os professores decidiram voltar para a sala e continuar a ordem de trabalhos.

Na sala, o professor pediu à turma que elaborasse uma expressão escrita, a partir do início e fim da história. Cada um dos alunos teve de criar um desenvolvimento para a mesma. A história intitulava-se *O homem que não queria sonhar* de Álvaro Magalhães.

Inferências e Fundamentação teórica

Visto que uma das rotinas da turma B, do 4.º ano é a correção dos trabalhos de casa, considerei necessário fundamentá-la.

Segundo Simões (2006) os trabalhos de casa, quando são propostos, devem respeitar determinadas situações e devem ser sempre valorizados ao serem efetuados pelos alunos. Há três princípios gerais que não podem ser menosprezados:

devem ser dados aos alunos trabalhos que eles consigam resolver com sucesso, não como a continuação da instrução, mas sim como a continuação da prática e a preparação para aula seguinte; é importante verificar como é que os trabalhos de casa foram feitos, e não apenas se foram feitos, verificar e dar feedback aos alunos, será uma forma dos professores lhes comunicarem que têm expectativas elevadas e que demonstrarem interesse; tanto os pais como os alunos deverão ser informados da importância e da valorização dos trabalhos de casa. (p. 87)

Na minha opinião, e concordando com as palavras do autor, estes princípios devem estar presentes quando o professor os propõe. Os trabalhos de casa têm utilidade no progresso e sucesso académico das crianças, desde que contemplem algumas dessas situações.

Segunda-feira, 3 de dezembro de 2012

Este dia começou com o ensaio para a festa do Natal.

A pedido do professor A, a minha colega de estágio e eu, por esta ordem, trabalhamos a leitura de números a partir do material estruturado, Calculadores Multibásicos. Solicitámos a leitura por ordens em referiam a quantidade de peças em cada uma das ordens. Pedimos a leitura por ordens, classes e até a uma ordem pedida.

Antes do finalizar da manhã de aulas, deu-se a realização individual de uma proposta de trabalho de Estudo do Meio de revisão para o teste.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente à aula que o professor nos solicitou, foi notória a postura dos alunos perante nós. Vieira (2000, p. 39) conta que “é frequente nos primeiros dias de aula os alunos «medirem» o professor, ou seja, para eles é importante saber até onde podem ir”. Muitos dos alunos “testaram-nos” mostrando diferentes comportamentos. São nestes momentos que a comunicação não-verbal tem lugar. Segundo o autor anteriormente destacado “a comunicação faz parte do nosso dia-a-dia e as formas de comunicar são tão diversas que até em silêncio comunicamos”. Por exemplo, “os

nossos gestos, o olhar, as mãos, a expressão facial, que fazem parte da comunicação não-verbal, são poderosos meios de mensagens”. (p. 15) Utilizamos esta metodologia para que eles percebam que o seu comportamento devia mudar perante determinadas situações.

Perante situações como estas, ou seja, momentos em que somos colocadas à prova que prevalece o conjunto de competências que nos formam enquanto profissionais de educação. Galvão, Reis, Freire e Oliveira (2006^a, p. 47) esclarecem: “as competências fazem parte do processo de desenvolvimento pessoal dos indivíduos e da aprendizagem”. Estas possuem “uma dimensão pessoal e colectiva” e englobam “saberes (os saberes, o saber-ser, o saber-fazer prático, o saber estar com os outros), conhecimentos, atitudes e raciocínios operacionalizados, o que lhes confere um carácter abrangente”.

Concluindo, um professor necessita de ter essas competências para que transponha para os alunos tudo o que lhe é proposto.

Terça-feira, 4 de dezembro de 2012

Tal como datado, neste dia realizava-se a avaliação de Estudo do Meio. Durante a mesma, o professor A, as minhas colegas I, C, G e eu esclarecemos algumas dúvidas e organizamos alguns aspetos burocráticos do Estágio Profissional.

De seguida, a turma executou várias situações problemáticas relativas a diferentes conteúdos. Os alunos realizaram-nas individualmente e o professor solicitou a alguns que fossem corrigindo os exercícios no quadro.

Para finalizar a manhã de aulas, deu-se mais um ensaio para a festa de Natal. Desta vez, o mesmo aconteceu na sala de aula. O professor distribuiu as letras das músicas para que todas as crianças as acompanhassem, e colocando-as para poderem treinar.

Inferências e Fundamentação teórica

De acordo com Sá (2002, p. 30) “na fase etária correspondente ao 1.º ciclo, as crianças encontram-se no estágio de operações concretas”. Nessa fase “o pensamento da criança está fortemente ligado à acção sobre os objectos concretos:

as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem”. As Ciências da Natureza, enquanto processo e método de descoberta, promovem “excelentes oportunidades para uma aprendizagem centrada na acção e na reflexão sobre a própria acção”. Posteriormente, em conversa com a professora titular tive conhecimento de que os testes realizados nesta área curricular tiveram excelentes resultados, sendo notório o interesse e motivação das crianças relativamente à mesma.

Partindo do ensaio das músicas para a festa de Natal, gostaria de evidenciar a importância da Expressão musical no crescimento e desenvolvimento de uma criança.

Hohmann e Weikart (2003, p. 658) explicam que “a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som”. Acrescentam ainda que “a música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários – celebrações de aniversários, acontecimentos religiosos, casamentos e festividades, como romarias ou procissões”, neste caso na festa de Natal da escola.

Sexta-feira, 7 de dezembro de 2012

O presente dia teve início com um pequeno ensaio do Hino Nacional (completo) para a turma cantar na festa de Natal.

Depois, as crianças realizaram o teste de História de Portugal. Durante esse tempo, o professor A. aproveitou para tratar de alguns assuntos respeitantes à turma e, as minhas colegas de estágio e eu, elaboramos alguns elementos decorativos alusivos à época natalícia.

Posteriormente, as turmas A e B dos 3.º e 4.º anos ensaiaram para a festa referida.

Inferências e Fundamentação teórica

O Ministério da Educação (1998) explica a pertinência da História de Portugal, escrevendo:

pretende-se que a História contribua para desenvolver as noções de tempo e espaço, a capacidade de compreender a multiplicidade de factos e inter-relações que se encontram “escondidas” nos acontecimentos e que ao

mesmo tempo sirva como orientação na complexidade do mundo actual, de forma a levar a apreciar a diversidade e a adoptar atitudes de respeito e solidariedade para com os outros. (p. 60)

Ao questionar o professor da sala percebi que, por norma, as aulas História são apresentadas a partir de apresentações de *Power Point*, textos, pesquisas na *Internet*, etc. Estes meios são especialmente atrativos para o ensino da História: “os audiovisuais e as novas tecnologias da informação e comunicação são recursos que a escola não pode ignorar, pois são poderosos instrumentos para a aprendizagem formal e informal dos alunos”. (Ministério da Educação, p. 52) O teste realizado serviu para a avaliação dos conteúdos ministrados.

Futuramente, como docente, pretendo usufruir destas ideias como também utilizar outras estratégias para motivar os meus alunos para a aprendizagem desta temática, realizando posteriormente a avaliação da disciplina.

Segunda-feira, 10 de dezembro de 2012

Neste dia, o professor A por motivos profissionais não esteve presente na sala de aula, mas nós tínhamos tarefas previamente destinadas.

Em consenso, visto ser uma rotina da turma, considerámos pertinente conversar com os alunos sobre o seu fim-de-semana.

Distribuímos posteriormente uma proposta de trabalho em que eram corrigidos alguns erros na escrita que a turma dava. Foram aplicadas frases e os alunos escreveram palavras, como por exemplo: “se não” e “senão”, “por tanto” e “portanto”, “à”, “há” e “ah!” etc. Ainda na mesma proposta, constava uma lengalenga que tinha de ser decifrada a partir de um código de símbolos.

Após o intervalo, na área curricular de Matemática, os alunos realizaram algumas situações problemáticas e nós fomos corrigindo no quadro e no lugar.

Inferências e Fundamentação teórica

Relativamente à conversa sobre o fim-de-semana, Martins e Niza (1998, p. 83) contam: “o educador começa por pedir às crianças que contem acontecimentos do seu dia-a-dia e conversa sobre eles com o grupo. Pode, progressivamente, pedir-lhes que explicitem quem participou nesses acontecimentos, como, quando e onde”. Foi

exatamente deste modo que as minhas colegas e eu orientámos a referida conversa. Cada uma das crianças referiu pelo menos um aspeto que tivesse gostado e outro que não achava positivo. Questionámos alguns alunos sobre os acontecimentos que contaram, por exemplo, “com quem?”, “onde?”, etc.

Devido a compromissos profissionais o professor A não esteve presente na escola, e a turma ficou à nossa responsabilidade, exigindo que na nossa atuação os valores, as atitudes e as nossas capacidades fossem apresentados. Cordeiro (2008) refere que o:

conjunto de capacidades que se desenvolvem e aprendem, que incluem: respeito e solidariedade com os outros; respeito por si próprio; honestidade; integridade; defesa dos valores em que se acredita; actuação segundo os valores em que se acredita; capacidade de sonhar e de fantasiar, mas igualmente de entender a realidade e saber as limitações. (p. 216)

Fazendo um balanço da manhã de aulas, foi notório o sentido de responsabilidade que o grupo de estágio teve perante a turma. A coordenação entre todas, o fato de termos cumprido os objetivos propostos pelo professor, a motivação constante, e a relação com as crianças, foram fatores fundamentais para nos sentirmos confortáveis e realizadas pelo trabalho que efetuámos.

Terça-feira, 11 de dezembro de 2012

Este foi o dia da festa de Natal da escola. De manhã assistimos à festa do Pré-escolar e ajudámos a organizar as crianças para a mesma. À tarde foi a vez do 1.º ciclo do Ensino Básico. Os meus colegas e eu assistimos à festa dos 1.º e 2.º anos e depois participámos na festa dos 3.º e 4.º anos.

Depois das festas, de volta à escola, a minha colega I. e eu lanchamos com a turma, com os pais das respetivas crianças e com o professor na sala do 4.º ano B. Para finalizar o dia, e a convite da direção, jantámos com os diretores, docentes e não docentes da escola.

Inferências e Fundamentação teórica

Bassedas, Huguet e Solé (2009, p. 104) evidenciam a importância das festas no desenvolvimento das crianças: as “atividades de grande grupo e o momento do

reencontro com todas as crianças são atividades que levam a tomar consciência de grupo, onde a criança alarga o seu conceito de grupo”.

Nas festas das várias faixas etárias, vivenciámos a utilização da dramatização em que “a criança torna-se capaz de reproduzir textos ou representá-los a partir de situações vividas, respeitando um contexto temporal, repartindo personagens e obedecendo sequências lógicas (início, meio e fim)”. Começa por “pequenos textos ajudada pelos adultos (...) para, em seguida, dramatizar sozinha com base em histórias, filmes, etc”. No recreio, e em situações de brincadeira, a criança “espontaneamente, brinca de bandido, casinha, etc., durante horas com os colegas. São capazes de criar histórias com enredo, em geral a partir de situações vividas” (Lima (2001, p. 59)), durante o nosso estágio pudemos observar e viver estas situações.

Sexta-feira, 14 de dezembro de 2012

Neste dia houve *roulement*. As crianças concluíram os trabalhos em atraso, elaboraram desenhos e realizaram alguns jogos.

Depois, a pedido do professor, os alunos preencheram uma grelha de autoavaliação para registo do 1.º período.

Durante estas tarefas, o professor A, a minha colega I e eu agendámos algumas aulas a lecionar no mês seguinte e trocámos opiniões sobre as mesmas.

Inferências e Fundamentação teórica

Os alunos realizaram alguns jogos. Uns tradicionais utilizando apenas papel e caneta (por exemplo, o *O Jogo do Galo*, a *Forca*, etc.), e outros eletrónicos, que as crianças trouxeram de casa (tal como a “*Play Station Portable*). Jesus (2002) descreve a importância destas atividades, referindo que:

é através do Jogo que a criança descobre o mundo que a rodeia, se integra na sociedade e com ela se relaciona e, principalmente, realiza as suas experiências. A criança aprende jogando e dessa forma o Jogo vai influenciar decididamente a sua personalidade. (p. 61)

Estes momentos tiveram diversão e interesse por parte das crianças. O momento da autoavaliação já não foi tanto do agrado dos mesmos.

Simões (2006, p. 39) explica que “ter bons ou mais resultados não depende unicamente da inteligência do indivíduo nem mesmo do seu esforço”. As classificações são resultado “de um processo complexo, no qual intervêm outros saberes, exigidos pela escola que não os contidos nos currículos como valores e atitudes”.

De acordo com a minha observação, reparei que algumas crianças têm muita dificuldade em refletir sobre a sua prestação e avalia-la segundo os parâmetros apresentados. O professor A, constatando o mesmo que eu, ajudou algumas delas a pensar, estabelecendo com elas uma pequena conversa.

Sexta-feira, 4 de janeiro de 2012

No último dia da semana de aulas, a minha colega I foi surpreendida por uma professora orientadora do Estágio Profissional que lhe pediu uma “aula-surpresa”. Ela teve que realizar a leitura, interpretação e análise gramatical de um texto focando-se nos determinantes possessivos.

Ela começou por fazer a leitura modelo do texto. Depois solicitou a alguns alunos para lerem. Questionou as crianças acerca do título, autor, número de parágrafos, etc. A partir de uma frase do texto identificou as categorias morfossintáticas de algumas palavras de várias subclasses, explicou os determinantes possessivos e pediu que os identificassem no texto. Reviu os determinantes pessoais e identificou os mesmos no texto dado.

Depois da aula da minha colega, a turma realizou um exercício caligráfico do texto utilizado na aula anteriormente lecionada.

Antes do almoço, decorreu a reunião para reflexão do estágio onde foram evidenciados alguns aspetos positivos e a melhorar da aula da I e de outras colegas.

Inferências e Fundamentação teórica

Alguns dos aspetos positivos na prestação da I, que foram referidos: perguntas dirigidas e bem formuladas e a exigência de respostas completas. Um aspeto a melhorar foi não ter realizado questões inferenciais durante a interpretação oral do texto.

Em relação à interpretação de um texto, Lima (2001, p. 91) sugere: “Faça perguntas para responderem oralmente. Introduza livros de histórias infantis que tenham apenas uma frase em cada página de texto. (...) Faça perguntas sobre o que leram, as palavras, as frases, os textos”. Neste caso, a presente aula não teve histórias mas a colega focou as questões de interpretação.

Ao exigir respostas completas às questões que colocava, a I pretendia organizar e treinar o discurso dos alunos, sendo que são do 4.º ano de escolaridade deve ser-lhes exigido.

O autor anteriormente destacado, relativamente à construção frásica, aconselha os professores: “peça que façam frases colocando a palavra dada em uma determinada posição na frase (no início, no meio ou no fim)”. Outra estratégia que Lima identifica é dar palavras recortadas para que as crianças, individualmente ou em grupo, as organizarem em frases. Nesta atividade “as palavras, devem ter uma ordem predeterminada que a criança deve descobrir” (p. 91).

Segunda-feira, 7 de janeiro de 2012

A semana de aulas teve início com a habitual conversa sobre o fim-de-semana das crianças.

Na área curricular disciplinar de Matemática, o professor A explorou o 5.º Dom de *Froebel*. Com este material estruturado trabalhou o cálculo mental, apresentou alguns problemas de área e volume dos sólidos que compõem o material referido, e pediu para realizarem a construção da casa.

Após o intervalo da manhã, as crianças elaboraram uma expressão escrita, onde foi fornecido o início da narrativa e as crianças tiveram de desenvolver a mesma e concluí-la. Enquanto o professor A corrigia a expressão escrita de cada uma das crianças, eu e as minhas colegas ajudamos as mesmas a fazer exercícios de Matemática.

Inferências e Fundamentação teórica

Quando as crianças “trazem” para a escola as situações que ocorrem em casa dão-nos informações da sua relação com a família. Segundo Simões (2006 p. 32), a família é “o primeiro núcleo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências de

interação (...) constitui, assim, tanto biológica como socialmente a “unidade micro” de um todo mais vasto de agrupamentos que compõem o tecido social”. O mesmo autor conta que “a família está ligada por laços de parentesco ou de afecto, mais amplos quando se trata da família mais próxima, que de parentes da família mais afastados” (p. 53). Os momentos do fim-de-semana das crianças, que partilham em sala de aula, ocorreram com os seus familiares.

A escola funciona, segundo Simões (2006, p.33) como “uma organização indispensável ao indivíduo dos tempos modernos, como forma de enriquecimento das experiências de socialização na dinâmica das relações interpessoais”. Neste espaço a educação é um ponto crucial e o mais importante.

De acordo com o autor anteriormente referido, a educação tem como objetivo “suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais”, sendo um “meio para atingir determinado fim na sociedade, desenvolvendo as competências e as capacidades necessárias à formação do indivíduo”. (p. 33)

Na realização da expressão escrita, um dos alunos mostrou alguma resistência à tarefa alegando não querer fazer a mesma. Meirieu (1998, p. 27) refere: “quando a criança opõe resistência ao trabalho é, a maior parte das vezes, por achar que ele não faz sentido. Seja, e é o caso mais simples, porque não entendeu o que lhe foi pedido, seja (...) porque não vê «para que é que aquilo serve»”. O professor A explicou ao aluno o propósito da execução da atividade e o que pretendia com a mesma, o que me pareceu bastante positivo.

Terça-feira, 8 de janeiro de 2012

Visto que neste dia a minha colega I. deu as aulas durante o período da manhã os alunos não corrigiram o trabalho de casa.

A colega iniciou a manhã com a área de Português realizando a leitura do texto *História do João Pimpão e do João Espertalhão* de Luísa Ducla Soares. Interpretou-o colocando questões dirigidas. Levou material – palavras móveis – com o objetivo das crianças organizarem as mesmas formando frases e inserirem depois alguns advérbios. Apresentou um esquema conceptual com as subclasses dos advérbios: afirmação, negação, quantidade e grau respetivamente.

Posteriormente relacionou o símbolo TT (π) presente no texto, para introduzir a aula de Matemática. Distribuiu uma ficha informativa e pediu aos alunos que

acompanhassem a sua leitura. Relembrou os conceitos de raio e de diâmetro e calculou o perímetro de vários círculos. Depois solicitou às crianças que desenhassem uma circunferência e calculassem o seu perímetro.

Para finalizar, no âmbito da História de Portugal, a minha colega I relembrou a importância do rei D. Sebastião e explorou os possíveis sucessores ao trono após a sua morte, a partir da construção de quatro *puzzles*. Cada um destes retratava um sucessor. A colega apresentou um documento alusivo às decisões estabelecidas nas Cortes de Tomar.

Terminou a aula com um jogo intitulado *Quem quer ser historiador?* onde fez revisão dos assuntos anteriormente abordados.

Inferências e Fundamentação teórica

Foi evidente, para quem assistia à aula, o entusiasmo das crianças ao formarem os *puzzles*. Segundo o Ministério da Educação (2007, p. 70) “os “*puzzles*” simples divididos em 2, 4 ou 8 partes são uma forma de divisão e distribuição que permite a reconstrução de um todo”. Este material é “um recurso para a criança se relacionar com o espaço” e poderá fomentar várias aprendizagens.

Durante a realização da atividade as crianças trabalharam a pares. Ponte e Serrazina (2000) defendem que o trabalho a pares:

possibilita uma interacção significativa entre os alunos, que trocam impressões entre si na realização da tarefa proposta. Os alunos muitas vezes participam em dois níveis do discurso da aula – o colectivo, gerido pelo professor, e um mais privado, que desenvolvem com o seu parceiro de aprendizagem. (p. 128)

Esta forma de trabalho é muito prático de organizar, não exigindo, de um modo geral e tal como aconteceu no presente dia, alterações no espaço físico da sala de aula. Além disso, proporciona aos alunos uma significativa autonomia e cooperação entre eles.

Sexta-feira, 11 de janeiro de 2012

O presente dia começou com a correção do trabalho de casa.

De seguida, na área do Português, o professor A apresentou algumas frases e realizou a análise sintática das mesmas e identificando as funções presentes em cada uma. Relembrou os Verbos Copulativos e introduziu assim o Predicativo do Sujeito.

Ao findar da manhã, decorreu a “Hora do conto”. Este momento aconteceu no ginásio, com a presença dos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos, onde foi apresentada a história *Os três reis magos e outras histórias de reis*.

Inferências e Fundamentação teórica

Durante a minha presença na turma B do 4.º ano, com o professor A, foi evidente a boa relação que o mesmo estabelece com os seus alunos. Vieira (2000) narra que:

na relação professor/aluno, é muito importante que o professor se liberte de preconceitos e estereótipos e que mantenha expectativas positivas e adequadas a todos os alunos, pois, (...) cada um deles terá um ou mais aspectos a trazer aquela relação, que se quer positiva e construtiva. (p. 12)

Segundo o mesmo autor (p. 69), o “professor que é capaz de escutar os alunos, que os incentiva a participar na resolução do problema e os leva a responsabilizarem-se pelos seus comportamentos, pode utilizar a negociação como estratégia eficaz na resolução do conflito”. Neste aspeto o professor A é irrepreensível; ouve os seus alunos, respeita-os e educa-os para o futuro. Não só educa moralmente como também a nível académico, ou seja, “um professor que saiba escutar serenamente, que saiba incutir confiança e propor soluções terá, com certeza, maior êxito na resolução dos problemas disciplinares” (p. 71).

De fato, esta boa relação que o professor e as crianças estabelecem entre si, é fundamental para a formação de um bom clima na sala de aula.

Vieira (2000, p. 39) define: “o «clima» da sala de aula resulta da interação destas variáveis e é o «clima» criado em cada uma das turmas que ajuda a determinar o grau de cooperação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem”.

Concluindo, e de acordo com as palavras do autor, a gestão da sala de aula, ou seja, o modo como a turma é gerida pelo professor, tanto ao nível de aprendizagem como dos comportamentos e afetos.

Segunda-feira, 14 de janeiro de 2012

Iniciou-se este dia com a correção de trabalho de casa constituído por exercícios de leitura de números. A referida correção foi realizada no quadro.

Posteriormente o professor A. expôs o livro *Lisboa, princesa do Tejo* de Gilda Nunes Barata e Ana Afonso. Leu a introdução do mesmo e pediu a todas as crianças da turma que lessem.

A seguir ao intervalo, a minha colega I lecionou uma aula com a duração de uma hora. Na mesma apresentou um excerto da obra *O Príncipezinho* de *Antoine de Saint-Exupéry*. Realizou a interpretação do mesmo e fez revisão do Predicativo do Sujeito. Na área curricular de Estudo do Meio, explicou a constituição do olho e a sua funcionalidade no dia-a-dia. Em Matemática, construiu, com a turma, um gráfico de barras e introduziu a noção de frequência relativa.

Inferências e Fundamentação teórica

O livro *Lisboa, princesa do Tejo*, serviu para a área curricular de Português durante algumas semanas. Segundo o que o professor A partilhou comigo, os alunos vão realizar vários tipos de leitura e respetivas interpretações. Lima (2001) reforça eu os docentes devem pedir “novos títulos para as histórias que estão lendo. (...) desenhos para criarem o texto (...)” e outras formas de explorar as histórias”. Ele refere que se “deve dar um “tempo de ler” a cada criança com o seu livro” (p. 92).

Se as explorações das histórias forem dinâmicas, motivadoras e despertarem o interesse dos alunos, fazem com que os mesmos criem hábitos de leitura e adquiram curiosidade pelo “mundo” dos livros. Martins e Niza (1998) afirmam que:

algumas crianças chegam à escola depois de um conjunto de vivências que lhes permitiram interiorizar o sentido da linguagem escrita: os pais em casa costumam ler, interessam-se pelo que lêem, falam das suas leituras, lêem aos filhos histórias, frequentam espaços culturais, têm livros em casa, utilizam a escrita no seu quotidiano. Esses comportamentos desencadeiam nos filhos o desejo de puderem, também eles, vir a ler e a escrever. (p. 51)

Neste dia o professor optou por realizar a leitura modelo, solicitando-a a todos os alunos e fez interpretação oral. O professor apelou à participação das crianças, o que, de acordo com Galego (1993), citado por Homem (2002, p. 14) “terá que ser entendida como direito e como condição de cidadania (...) apresentando-se (...), no actual modelo de sociedade, como um direito fundamental ligado à natureza da

educação”. Trata-se, seguindo o mesmo autor, de garantir o direito de todos acederem à capacidade de intervir.

Partindo desta participação, proporcionam-se pequenos diálogos sobre os interesses e vivências das crianças. Hohmann e Weikart (2003, p. 534) reforçam esta ideia escrevendo: “Descubra e lembre os interesses particulares de cada criança. Esse conhecimento permitir-lhe-á iniciar conversações com as crianças sobre coisas de que elas, de facto, gostem”.

Terça-feira, 15 de janeiro de 2012

Na presente data a minha colega C lecionou a sua manhã de aulas.

Iniciou a mesma com a leitura modelo e pedindo aos alunos para a realizarem. O texto intitulava-se *A história do queijo flamengo* de António torrado. Depois questionou os alunos fazendo-lhes diversas perguntas e analisou morfossintaticamente algumas palavras do mesmo. A partir de algumas frases explicou os tipos de sujeito nulo: subentendido, indeterminado, expletivo.

Ao fazer a passagem para Estudo do Meio, a C equiparou o queijo flamengo com o planeta marte. Depois distribuiu envelopes com curiosidades diversas sobre o sistema solar e o planeta indicado.

Na área de Matemática, relembrou as unidades de medida de comprimento e a área de figuras geométricas. Calculou a área de um quadrado (representação do jardim do texto) e de um retângulo (campo de futebol). Introduziu as medidas agrárias onde fez referência à unidade principal, aos múltiplos e submúltiplos. Para finalizar, converteu as medidas da área do jardim e do campo de futebol em hectares.

Inferências e Fundamentação teórica

De uma forma geral gostei da aula da colega. Penso que a aula de Português foi muito positiva ao perguntar aos alunos se tinham palavras das quais não conheciam o seu significado, tentando alargar o seu campo lexical.

Sim-Sim (2007, p. 48) considera que “o ensino da leitura de textos (...) deve incluir a compreensão do texto, a explicação do significado de palavras desconhecidas das crianças, a leitura oralizada do texto, a repetição activa da leitura do texto (leitura

em voz alta, a audição da leitura por outros (...). De fato a C cumpriu todos estes itens de forma positiva.

Ainda assim, identifiquei alguns aspetos menos positivos que, na minha opinião, podiam ter sido evitados caso a planificação da mesma estivesse mais detalhada.

Nesta aula houve ausência de apontamentos teóricos, ou seja, textos instrucionais. Os conteúdos eram novos para os alunos e penso que a colega deveria ter distribuído pelos mesmos alguns apontamentos para organizarem o pensamento e, para ela se sentir mais segura. A minha opinião, deveria ser um dos aspetos a melhorar futuramente. Segundo Sim-Sim (2007, p. 65) “os textos instrucionais fazem parte da vida quotidiana. Em muitos casos, a informação de que necessitamos encontra-se formatada em esquemas, diagramas, gráficos e tabelas, acompanhados de pequenos textos ou simplesmente de frases ou palavras com funções explicativas”, e nesta aula estes aspetos foram inexistentes.

Outro aspeto que assimilei, foi a escolha das frases do texto para a análise sintática, o que teve como consequência a confusão que se sentiu em que os colegas se baralhassem e cometessem alguns erros gramaticais.

Sexta-feira, 18 de janeiro de 2012

Nesta data, tal como programado, era a minha vez de lecionar a aulas da parte da manhã. Comecei com a leitura do texto *O relógio da minha janela* de António Torrado. Orientei a interpretação oral do mesmo e respetivas análises gramatical e sintática.

Ainda em Português, revi com a turma o Presente do modo Indicativo e apresentei as três conjunções do Presente do Conjuntivo. Solicitei às crianças que preenchessem uma tabela com palavras móveis conjugadas no Presente do conjuntivo. Depois possibilitei aos alunos a realização de alguns exercícios de aplicação, corrigindo os mesmos no quadro.

Na área curricular disciplinar de Matemática, relembrei as unidades de tempo a partir de um esquema conceptual e propus a realização de proposta de trabalho com situações problemáticas corriqueiras que continham as unidades referidas.

Antes do almoço, expus uma experiência denominada “Construir um relógio de sol”. Tal como o nome indica, nesta experiência as crianças iriam construir um relógio solar a partir de alguns materiais, tais como: garrafa de plástico, papel, corda e fita cola.

No fim, entreguei a cada aluno o protocolo da mesma e pedi que elaborassem um desenho alusivo à utilização do relógio confeccionado. Depois tiraram “conclusões” da experiência efetuada.

Inferências e Fundamentação teórica

Para o tópico “Conclusões” do protocolo experimental optei por solicitar a execução de um desenho por parte das crianças. Tenho de referir que os desenhos ficaram perceptíveis e coloridos. Lima (2001, p. 58) explica: “a criança utiliza as coordenadas, desenhando um conjunto que envolve relações métricas, proporções, profundidade, etc. Pode aqui aprender todas as técnicas de desenho (sombras, perspectivas, etc)”. Os alunos desta turma têm estas destrezas de desenho muito desenvolvidas.

Visto ter sido a minha última aula enquanto estagiária, considerei necessário, posteriormente refletir sobre que tipo de professora pretendo ser. Quais os princípios pelos quais irei guiar-me? Que tipo de liderança pretendo realizar? Que postura irei estabelecer perante uma turma? Maya (2000) apresenta um estudo acerca dos estilos de liderança de um docente. Esses estudos “apontaram para três estilos diferentes: o estilo autoritário, o democrático e o permissivo”.

O estilo autoritário “caracteriza-se pela imposição de processos de decisão tomados unilateralmente por parte de quem tem o estatuto e o poder para o fazer, esperando a obediência por parte dos subordinados”; o estilo democrático caracteriza-se “por tomadas de decisão baseadas no diálogo e na negociação com os intervenientes num determinado processo. O líder indica as grandes linhas da actividade, distribui responsabilidades e tem em conta as preferências pessoais; e o estilo permissivo caracteriza-se “pela delegação da função de liderança, permitindo que seja o grupo a impor as suas decisões. O líder não intervém e abstém-se de fazer qualquer sugestão, bem como de censurar ou elogiar.” (Maya, 2000, p. 21)

Quero vir a seguir o estilo democrático, tendo como base a relação com os meus alunos utilizando sempre o diálogo. Contudo acho necessário, para o bom

funcionamento das tarefas em sala de aula, que em determinados momentos adote os restantes estilos (autoritário e permissivo). Há aspetos em que as crianças têm de perceber que devem fazer o que nós lhe pedimos e somos nós, professores, que orientamos e decidimos variadas situações. Por outro lado, considero muito importante que os alunos ganhem sentido de responsabilidade e, que eu, enquanto professora, lhes destine determinadas tarefas.

Concluindo, penso que qualquer professor tem de saber adequar a sua postura perante diferentes situações, adotando assim em cada um desses momentos um tipo específico de liderança.

Segunda-feira, 21 de janeiro de 2012

A última semana do meu Estágio Profissional começou com a conversa sobre o fim-de-semana.

Depois deu-se a correção do trabalho de casa que consistia na realização de exercícios de Português sobre: translineação, classificação quanto ao número de sílabas e acentuação de palavras.

De seguida, e ainda na mesma área, o professor leu e solicitou a leitura do Capítulo I do livro *Lisboa, a princesa do Tejo*. Interpretou o excerto da obra por escrito a partir de uma proposta de trabalho. Enquanto as crianças realizaram a tarefa destinada pelo professor A, o mesmo apresentou-me o seu *feed-back* sobre a aula, lecionada na semana anterior.

Após o intervalo da manhã, todas as turmas do 1.º ciclo do Ensino Básico dirigiram-se para o ginásio onde assistiram e participaram no concerto da banda *Secret Lie*.

De volta à sala e antes do almoço, os alunos realizaram exercícios no âmbito da Matemática, mais especificamente, situações problemáticas.

Inferências e Fundamentação teórica

Em relação ao dia anteriormente relatado, não tenho nenhum aspeto que gostasse de inferir ou fundamentar. Por isso, deixo aqui uma sugestão que falta na sala do 4.º ano.

Penso que falta um “canto” na sala da turma B do 4.º ano, ou seja uma biblioteca. Lima (2001, p. 91) sugere que deve existir uma na sala de aula, reforçando que “As crianças podem trazer livros de histórias que, no final do período escolar, levam de volta para suas casas”.

A biblioteca pode ser composta por alguns livros que as crianças tragam de casa como outros que o professor ou a escola forneça.

Segundo (Pires (1999) referido por Magalhães (2008, p. 127) “na literatura infantil e juvenil incluem-se também textos não escritos para crianças na sua pretensão inicial mas que foram absorvidos por esse campo literário face ao sucesso obtido junto dos jovens leitores”, logo fica a cargo do docente diversificar e escolher as obras para a biblioteca da sua sala.

Terça-feira, 22 de janeiro de 2012

Nesta data, a minha colega de estágio G foi responsável pelas aulas no período da manhã.

Em Português apresentou o texto *Quando o Homem beijou a Lua* de José Jorge Letria. Leu o mesmo e pediu aos alunos que o lessem. Analisou morfosintaticamente algumas palavras do mesmo. Explorou ainda as preposições simples. com dois exercícios escritos.

Posteriormente realizou com os alunos algumas situações problemáticas que abordaram os seguintes conteúdos: área de figuras geométricas e unidades de tempo.

Por fim, no Estudo do Meio, estabeleceu um diálogo com as crianças sobre as fases da lua, e expôs uma atividade com imagens móveis para analisar a posição da lua em relação ao sol e ao planeta Terra e ilustraram esta atividade.

Inferências e Fundamentação teórica

Penso que um aspeto positivo da aula da colega foi o fato de ter dado atenção a todos os alunos sempre que solicitava a participação dos mesmos ou, quando precisaram de algum esclarecimento. Coll *et al* (2004, p. 46) narra que “é preciso levar em conta três fatores envolvidos no seu processo de aprendizagem: os conhecimentos

prévios, a atividade mental construtiva e a motivação para aprenderem”. Assim, a turma esteve sempre com atenção à aula.

Relativamente à atividade que a G solicitou em Estudo do Meio foi, na minha opinião, muito bem conseguida. Citando Lima (2001):

a pintura (...) é uma *habilidade* semelhante ao recorte. A criança inicia fazendo grandes traçados (...) *dentro* do desenho e vai aperfeiçoando até ser capaz de colorir detalhes em diferentes cores. Inicie os exercícios sem detalhes, junto aos de recorte de linhas retas e curvas. (p. 131)

Esta atividade teve como objetivo a ilustração e consolidação da aprendizagem e resultou em trabalhos visivelmente muito apelativos.

Alguns aspetos onde penso que a G não esteve tão bem foram: a falta de dinamismo e inflexões de voz; a pouca clareza na exposição dos conteúdos; o material apresentado estava pouco apelativo; não fez a passagem de umas áreas para as outras.

Sexta-feira, 25 de janeiro de 2012

O derradeiro dia do meu Estágio Profissional teve início, mais uma vez, com a correção do trabalho de casa – exercícios das Provas de Aferição dos anos anteriores.

De seguida, com o material Geoplano, o professor A trabalhou com os seus alunos o cálculo de áreas de várias figuras geométricas e a “decomposição” das mesmas figuras. Executou ainda alguns exercícios de aplicação.

Depois do intervalo, foi tempo para a leitura de um texto sobre História de Portugal. As crianças completaram uma atividade de palavras cruzadas de interpretação do texto, e elaboraram um exercício ortográfico relativo ao mesmo.

Inferências e Fundamentação teórica

Visto que nunca tinha observado a utilização do Geoplano em espaço de sala de aula, considero necessário esclarecer que, segundo Caldeira (2009, p. 409) “o Geoplano é um recurso manipulativo, para observação e análise de figuras geométricas”. Na utilização deste material “é importante que o professor desenvolva

aulas com lógica e sequência tendo em consideração os programas, a idade dos alunos e o seu ritmo de trabalho”.

Ainda na área da Matemática, Damas *et al* (2010, p. 66) defende que “a decomposição de números permite que os alunos descubram que o mesmo número poderá ser representado de diversas maneiras. Nestas decomposições estão implícitas as propriedades comutativa e associativa da adição”. O professor da turma B do 4.º ano trabalhou exatamente estas propriedades e explorou as várias representações de números inteiros.

CAPÍTULO 2

Planificações

Descrição do capítulo

Neste capítulo serão apresentados quatro planos de aulas, dois deles referentes à Educação Pré-escolar, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e área do Conhecimento do Mundo; e as restantes áreas curriculares disciplinares referem-se a Matemática e Estudo do Meio.

Estas planificações, baseadas no modelo T de aprendizagem, estão apresentadas em quadros, uma vez que foi o modelo adotado e utilizado nos Jardins-Escola João de Deus.

Depois de cada planificação serão apresentadas inferências, referentes a alguns aspetos que considero pertinentes na mesma, e a respetiva fundamentação teórica que sustentam a minha reflexão e as estratégias que utilizei.

1. Fundamentação teórica

A partir do Decreto-lei n.º240/2001 de 30 de Agosto planificar é o “desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem” com base nos conhecimentos e nas competências de que as crianças são portadoras. Quando se planifica há uma intervenção educativa de forma integrada e flexível de atividades que têm objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.

A base da planificação é o currículo, que Zabalza (2000) define como um:

conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se são para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhadas na escola, ano após ano. (p. 12)

O currículo é definido pelo Ministério da Educação sendo que, cada professor pode completar, acrescentá-lo e/ou adaptá-lo aos alunos que tem à sua responsabilidade.

Pérez (s.d., p. 47) acrescenta que “trata-se de converter uma idade ou um propósito num curso de acção” ou seja, “prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas”.

Ao falar-se de planificação é inevitável fazer referência ao conceito de Planificação didáctica. Que, de acordo com o autor referido anteriormente é:

- um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide;
- um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir
- uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo. (p. 48)

Então mas para que serve planificar? Que utilidade tem na prática educativa e a função de educador/professor? Pérez (pp. 48-49) organiza três razões/finalidades para a planificação. Primeiramente, considera que o professor planifica “para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais; reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava” e ainda “definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc”.

Depois, acrescenta que o docente encara a planificação como “determinação dos objectos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc”. Por fim, acredita que há profissionais de educação que designam planificação “às estratégias de actuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, e marcas de referência para a avaliação, etc”.

Antes de planificar ou durante este mesmo processo é necessário ter em conta uma “série de elementos (...) que convém conhecer sempre antes de proceder ao desenvolvimento do esboço do processo instrutivo: alunos, famílias, dinâmica de recursos da escola e dinâmica e recursos do território”. “Dos alunos interessa-nos conhecer as suas características e experiências a nível de background cultural, de aprendizagem e nível de desenvolvimento conseguido até esse momento, as suas formas básicas de adaptação à escola (ao estudo, aos companheiros, às exigências escolares, aos professores, etc) de expectativas, etc”. Estas foram palavras de Pérez (s.d., p. 67)

Ao planificar, ou seja, projetar no futuro uma atividade ou conjunto delas, é importante refletir sobre a duração da mesma ou a ordem cronológica que as mesmas deveram ser exploradas. Por norma, estas são estruturadas de acordo com o programa – “podemos entender o documento oficial de carácter nacional ou automático em que é indicado o conjunto de conteúdos, objectivos, etc. a considerar

em um determinado nível (...) é o conjunto de prescrições oficiais, relativamente ao ensino” (Pérez, s.d., p. 12). Nele estão então definidos os conteúdos e objetivos dos mesmos a curto, medio ou longo prazo, isto é, desde um dia, uma semana, um período ou mesmo um ano letivo completo.

Neste capítulo do meu relatório profissional, irei apresentar quatro planificações, tal como tinha indicado anteriormente, com base no Modelo T de Dr. Martiniano Román Pérez. O modelo tem a designação de T porque tem a forma de um T duplo: o primeiro dos Conteúdos Conceptuais e Procedimentos/Métodos, e o outro nos objetivos (de Capacidades/Destrezas e Valores/Atitudes, tal como é demonstrado no quadro 9.

Quadro 9 – Adaptação do Modelo T de Unidade de Aprendizagem

Escola Plano de aula		
Ano: Educadora / Professora: Estagiária: <i>nome</i> Tempo / Duração: Data:		
Área / Domínio / Área Curricular Disciplinar		
Conteúdos Conceptuais		Procedimentos / Métodos
Capacidades / Destrezas	Objetivos	Valores / Atitudes
Material:		
Adaptação do Modelo T de Unidade de Aprendizagem. Esta planificação está sujeita a alterações.		

Nesta altura é então importante definir as denominações anteriormente facultadas. Os conteúdos, segundo Pérez (s.d.):

são formas de saber e reduzem-se fundamentalmente a duas: saber sobre feitos (saberes factuais) e saber sobre conceitos (saberes conceptuais). (...) os saberes conceptuais podem multiplicar-se em: princípios, sistemas conceptuais, teorias, leis, hipóteses, ... e os saberes factuais em feitos, exemplos ou experiências. (p. 9)

Os currículos oficiais estão geralmente estruturados em forma de saberes conceptuais ou, por outras palavras, por conteúdos conceptuais.

Relativamente aos procedimentos e métodos: o mesmo autor (p. 9) cita que método é um caminho para alcançar algo e este para dever ser objetivo. “Na Escola Clássica, o método costuma orientar-se para a aprendizagem de conteúdos e na Escola Activa, o método concretiza-se nas formas de fazer. Por isso, o método é também uma forma de fazer”, enquanto “procedimento significa o mesmo que método ou forma de fazer, ou uma estratégia de aprendizagem ou forma de desenvolver capacidades e valores”.

Já analisado o primeiro T, passemos para o segundo.

Pérez, o “pai” deste modelo expõe capacidade como uma “habilidade geral, que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para prender, cujo componente fundamentalmente é cognitivo. A inteligência do aprendiz (...) é constituída por uma 30/40 capacidades, que podem classificar-se como cognitivas, de comunicação, psicomotoras e de inserção social”.

Em relação ao conceito de destreza, o mesmo, considera-a “uma habilidade específica, que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental é cognitivo. Um conjunto de destrezas constitui uma capacidade.” (p. 8)

Falta só referenciar os valores e as atitudes. Uma atitude é uma predisposição para algo, cujo componente fundamental é afetivo. “As atitudes desenvolvem-se na aula sobretudo por intermédio de técnicas metodológicas e condutas práticas”. Os valores consideram-se um conjunto de atitudes. A diferença fundamental entre um valor e uma atitude é que “um valor actua sempre como fim e uma atitude actua como meio”. (Pérez, s.d., p. 8).

De acordo com o modelo T e a perspectiva de Pérez (s.d.), o ensino é centrado em processo, ou seja:

este modelo de ensino trata de desenvolver os processos cognitivos (capacidades, destrezas e habilidades) e afectivos (valores e atitudes) do aprendiz. Para tal, orienta as actividades como estratégias de aprendizagem destinadas à consecução dos objectivos cognitivos (capacidades) e

afectivos (valores). Utiliza conteúdos (formas de saber) e métodos (formas de fazer) como meios para a consecução dos objectivos. (p. 7)

Para concluir, e evocando o autor (Pérez (s. d., p. 7)) do modelo tratado, a planificação é “uma seleção cultural” que “indica as capacidades, valores, os conteúdos e os métodos”. Estes são os elementos básicos que devem estar presentes em todos os Projetos e Desenhos Curriculares. É então importante “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (p. 54), tal como às crianças que pretendemos que sejam recetores desse mesmo ensino.

2. Planificações

De seguida, apresento quatro planificações, referentes ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e às áreas de Conhecimento do Mundo, Matemática e de Estudo do Meio.

A minha escolha relativamente a estas planificações, entre inúmeras que utilizei no planeamento das minhas aulas do Estágio Profissional, deve-se ao fato de abordarem conteúdos divergentes, sendo que assim exponho diversidade e transdisciplinaridade.

2.1. Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

De seguida, apresento o quadro 10 relativo a essa planificação.

Escola em Sintra

Plano de aula

Ano: 3 anos, turma B

Educadora: S.

Estagiária: Inês Paulo

Tempo/duração: 20 a 30 minutos

Data: 25/11/11

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Conteúdos Conceptuais		Procedimentos/Métodos	
<p>➤ Conto <i>Quando a mãe grita...</i> de <i>Jutta Bauer</i></p>		<p>➤ Sentar as crianças em “U” no chão;</p> <p>➤ Apresentar a personagem pinguim que vai contar a história;</p> <p>➤ Dramatizar partes constituintes da história;</p> <p>➤ Mostrar imagens ilustrativas da mesma;</p> <p>➤ Conversar sobre a história.</p>	
Capacidades / Destrezas	Objetivos	Valores / Atitudes	
<p>➤ Expressão Oral</p> <p>- Interpretação</p> <p>➤ Compreensão</p> <p>- Relacionar</p> <p>➤ Desenvolver a memória</p> <p>➤ Desenvolver a imaginação</p>		<p>➤ Respeito</p> <p>- Saber ouvir</p> <p>➤ Curiosidade</p> <p>➤ Responsabilidade</p> <p>- Participar</p>	
<p>Material: <i>datashow</i>, imagens ampliadas e plastificadas e pinguim de peluche.</p>			

Adaptação do Modelo T de unidade de aprendizagem.

Esta planificação está sujeita a alterações.

Inferências e Fundamentação Teórica

Esta aula foi dada com crianças de 3 anos.

Iniciei-a ajudando a **“Sentar as crianças em “U” no chão”**. Cury (2006, p. 125) conta que “sentar em forma de U (...), melhora a concentração e diminui a ansiedade dos alunos”, e visto serem crianças de tenra idade, esta é sempre a mais segura e usual forma de os colocar.

Hohmann e Weikart (2003, p. 547) narram que o educador/professor deve sentar-se no chão “de forma que, enquanto lê, as crianças possam colocar-se junto a si, tão próximo quanto possível”, tal como eu fiz: sentei-me em frente à turma, ao nível deles, sentada numa almofada igual à dos meninos.

Depois escolhi, para contar a história, levar a personagem principal da história (peluche) – **“Apresentar a personagem pinguim que vai contar a história”**. Segundo Pereira e Lopes (2007, p. 53), contar uma história é despertar “a imaginação, o sentido crítico, a relação com o outro, a capacidade de pensar e agir, os seus sentimentos, os seus desejos”, envolvendo assim as crianças no momento. Os autores referem que:

os fantoches, contribuem para desenvolver a fantasia, a imaginação, e liberdade de expressão. As crianças ao trabalharem a partir dos fantoches estão a contribuir para aperfeiçoarem a linguagem e a coordenarem os seus gestos e a assumirem-se como seres expressivos, comunicativos e participativos, porque estamos perante uma acção dramática que requer mímica, onomatopeia, gestos, coordenação de movimentos, oralidade, jogo e trabalho de grupo. (p. 45)

Relativamente ao ponto seguinte dos procedimentos – **“Dramatizar partes constituintes da história”** – eu utilizei a personagem para ir dramatizando a história, ou seja, a história falada de um pinguim que ficava tão triste tão triste, que de desfazia, separava as partes do corpo, e eu assim o fiz com o peluche. Hohmann e Weikart (2003, p. 548) consideram que “contar histórias em vez de ler um livro é uma maneira divertida de usar a linguagem com inflexões de voz e gestos”.

À medida que ia contando a história com a minha personagem animada, preferi – **“Mostrar imagens ilustrativas da mesma”** – para situar os cenários e os espaços físicos pelos quais o pinguim ia passando.

Spodek e Saracho (1998, p. 335) defendem que as imagens “devem ser grandes o suficiente para poderem ser vistas por um grupo de crianças, e não devem conter um excesso de detalhes, para que elas se possam concentrar no que é importante”. Concordando com os autores, e tendo atenção à situação, escolhi imagem adequada à história, espaço e interesse dos alunos.

Por fim, finalizei a aula, a – **“Conversar sobre a história”** – visto que, falava de emoções e relação entre mãe e filho, vivências de crianças daquela idade e que se reviram, na sua maioria, no pinguim.

Cadório (2001, p. 40) acha que “o acto de ler é uma experiência sempre renovada onde se podem encontrar outros padrões, valores e modos de pensar e agir que podem ou não ser semelhantes aos nossos, podem ou não ser aceites por nós.”; e que essa “leitura pode tornar-se num óptimo veículo de enriquecimento do vocabulário, de novas estruturas de frase, de novos contextos vocabulares.” (p. 38).

Relativamente ao “resumo” da história, a partir de questões a alguns alunos, Salema (1997) saliente que, esse processo:

implica mais do que a simples identificação das ideias principais; exige a integração dos vários elementos de informação num discurso coerente e coeso. Se o aluno é incapaz de parafrasear a informação para um resumo, provavelmente não percebeu a informação veiculada pelo texto. (p. 28)

Estas, das inúmeras aulas que lecionei, numa perspetiva emocional e de proximidade com as crianças, foi, realmente, a que me senti melhor e em que tive uma maior e informal troca de emoções e vivências com elas.

2.2. Planificação da área de Conhecimento do Mundo

De seguida, apresento o quadro 11 relativo a essa planificação.

Escola em Sintra

Plano de aula

Ano: 4 anos, turma B

Educadora: M.

Estagiária: Inês Paulo

Tempo/duração: 30 a 40 minutos

Data: 24/01/12

Área de Conhecimento do Mundo

Conteúdos Conceptuais		Procedimentos / Métodos	
<ul style="list-style-type: none">➤ Cereais<ul style="list-style-type: none">- processo de molagem;- milho, trigo e aveia.		<ul style="list-style-type: none">➤ Sentar os meninos em U na sala;➤ Apresentar um conjunto de imagens sobre o todo o processo de molagem dos cereais;➤ Mostrar três cereais e as respectivas farinhas para observarem;➤ Dar a provar aos meninos pães de cada um dos cereais explorados;	
Capacidades / Destrezas	Objetivos	Valores / Atitudes	
<ul style="list-style-type: none">➤ Expressão Oral<ul style="list-style-type: none">- Enriquecimento do vocabulário➤ Associação<ul style="list-style-type: none">- Compreender		<ul style="list-style-type: none">➤ Respeito<ul style="list-style-type: none">- Saber ouvir➤ Participar<ul style="list-style-type: none">- Curiosidade- Colaborar / cooperar	
Material: <i>datashow</i> , cereais, farinhas, pães, folhas impressas, e cola branca.			

Adaptação do Modelo T de Unidade de Aprendizagem.

Esta planificação está sujeita a alterações.

Inferências e Fundamentação Teórica

Nesta aula, da minha responsabilidade, na área de Conhecimento do Mundo, tinha como tema a abordar: os cereais, em que iria mencionar o processo de molagem e três cereais escolhidos por mim. Para isso, iniciei a aula – **“Sentar os meninos em U na sala”** – para contar a história do Ciclo do pão. Tal como defende Arends (1995, p. 94), esta metodologia é útil “para situações em que o professor lê para os alunos, estes devem sentar-se em semicírculo” de modo a que todas as crianças possam ter contacto visual direto com o mesmo e mantenham a atenção da concentração.

Nas Orientações curriculares (2009, p. 37), é ainda referido que “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica de grupo, sendo indispensável para que o educador se interroge sobre a função e finalidades educativas dos materiais”. Eu, nesta situação, optei por sentar as crianças assim para que todos conseguissem observar a projeção de imagens que iria mostrar posteriormente.

De seguida, escolhi – **“Apresentar um conjunto de imagens sobre todo o processo de molagem dos cereais”** – a partir da projeção de imagens (com o auxílio da *datashow*). Nas Orientações curriculares (2007, p. 72), é salientado que “os registos audiovisuais são meios de expressão individual e colectiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer”. Em cada uma das imagens, realizei a sua exploração, analisando os pormenores da mesma e apelando às curiosidades e opiniões das crianças à medida que dava a conhecer o processo de molagem.

Posteriormente, decidi – **“Mostrar três cereais e as respetivas farinhas para observarem”** – e, por fim, – **“Dar a provar aos meninos pães de cada um dos cereais explorados”**. Como material, na minha opinião, fundamental para esta aula, levei as sementes dos cereais (milho, trigo e aveia), a farinha de cada um deles e pães confeccionados com as farinhas referidas. Tal como evocam Spodek e Saracho (1998, p. 292) as “experiências culinárias também podem ser usadas para estimular o aprendizado de ciências nas crianças pequenas”; estas permitem cheirar, provar, mexer e observar o processo da preparação do pão.

2.3. Planificação da área curricular disciplinar de Matemática

De seguida, apresento o quadro 12 relativo a essa planificação.

Escola em Lisboa

Plano de aula

Ano:3.º ano, turma B

Professora: M.

Estagiária: Inês Paulo

Tempo/duração: 40 a 60 minutos

Data: 15/11/12

Matemática

Conteúdos Conceptuais		Procedimentos / Métodos	
<ul style="list-style-type: none">➤ Medidas de comprimento<ul style="list-style-type: none">- conversões		<ul style="list-style-type: none">➤ Rever as medidas de comprimento;➤ Relacionar a unidade principal com os múltiplos e submúltiplos;➤ Realizar um exercício de consolidação;➤ Medir diferentes objetos, fazer o seu registo e respetiva conversão.	
Capacidades / Destrezas	Objetivos	Valores / Atitudes	
<ul style="list-style-type: none">➤ Raciocínio lógico<ul style="list-style-type: none">- organização da informação- compreensão de modelos➤ Pensamento e sentido crítico<ul style="list-style-type: none">- relacionar➤ Cálculo Mental➤ Expressão oral		<ul style="list-style-type: none">➤ Concentração<ul style="list-style-type: none">- Atenção- Aplicação de conhecimentos➤ Criatividade<ul style="list-style-type: none">- Dinamismo- Curiosidade	
Material: vários objetos, <i>power point</i> , folhas impressas e fitas métricas.			

Modelo T de unidade de aprendizagem.

Esta planificação está sujeita a alterações.

Inferências e Fundamentação Teórica

Iniciei a presente aula por – **“Rever as medidas de comprimento”** – a fim de partir dos conhecimentos prévios das crianças e esclarecer alguma dúvida ou explicar, se o conteúdo não estiver consolidado.

Martins *et al* (2007, b, p. 25) afirmam que “os conhecimentos que as crianças trazem para a aprendizagem escolar interagem com os conceitos científicos ensinados na escola, há divergências que se reflectem na diversidade de termos usados para designar tais conhecimentos”. Assim sendo, o professor assume o papel de ajudar o aluno a reconstruir (ideia essencial do construtivismo), desta vez de forma consciente, a sua própria concepção de ciência.

Grosso (2004) explica:

não medimos o comprimento de um lápis em metros, embora isso seja possível e também será pouco apropriado expressar a distância entre duas capitais europeias em metros. Consequentemente, são estabelecidos em sistema decimal, submúltiplos e múltiplos do metro na relação de 1 para 10. (p. 63)

Foi a partir do raciocínio de Grosso que eu anunciei os múltiplos e submúltiplos das medidas de comprimento, cumprindo o procedimento – **“Relacionar a unidade principal com os múltiplos e submúltiplos”**.

Já revistas e trabalhas as medidas de comprimento, optei por – **“Realizar um exercício de consolidação”** – que tal como Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 441) referem “as estratégias e actividades de conclusão, visam a consolidação e revisão do aprendido”. Esta tarefa de consolidação não consistia num problema mas sim num exercício. Ponte e Serrazina (2000) destacam exatamente essa distinção:

uma questão é um problema, para um dado aluno, se ele não tiver nenhum meio para encontrar uma solução num único passo. Se o aluno tiver uma forma de obter rapidamente uma solução, não estará perante um problema mas sim um exercício. (p. 52)

Para finalizar a aula, o último procedimento: **“Medir diferentes objetos, fazer o seu registo e respetiva conversão”**. Levei então objetos do dia-a-dia das crianças de forma a relacionarem as suas vivências com o espaço de sala de aula e nomeadamente a área de matemática. Moreira e Oliveira (2003) evidenciam:

é imprescindível que as crianças compreendam o número como algo que as pode ajudar associando-o a situações enraizadas nas situações vividas e experimentadas, e naquilo que pode ser interessante resolver no seu dia-a-

dia. Isto é, por um lado, contextualizando o número pelo já conhecido e, por outro, revelando situações problemáticas que se podem resolver ou clarificar com a sua utilização. (p. 113)

Os mesmos autores (p. 112) referem ainda que “a sociedade actual recorre ao número para exprimir situações diversas”. A partir do número “conta-se, medem-se comprimentos, representam-se e estimam-se quantidades, localizam-se e ordenam-se objectos, estudam-se padrões, conta-se o tempo, avaliam-se lucros e prejuízos, estudam-se e prevêem possibilidades e joga-se”.

É tão importante conhecer conceptualmente o número, como é saber interpretá-lo, conhecer os aspetos da sua utilização, apreciá-los e fornecer-lhes novas utilidades e significados.

Esta aula teve como principal objetivo os alunos explorarem objetos e associar os mesmos à aprendizagem do conteúdo. Ponte e Serrazina (2000) defendem que:

o trabalho dos alunos com diversos tipos de materiais é essencial em todos os tópicos da Matemática (...). Eles devem habituar-se a usar uma diversidade de materiais para raciocinar e comunicar, tanto material estruturado especialmente concebido para o ensino da Matemática, como objectos diversos do dia a dia, e suportes de comunicação como o quadro, o retroprojector e cartazes. (p. 117)

As crianças mostraram empenhadas e motivadas na atividade, e compreenderam a utilidade das medidas de comprimento.

2.4. Planificação da área curricular disciplinar de Estudo do Meio

De seguida, apresento o quadro 13 relativo a essa planificação.

Escola em Lisboa

Plano de aula

Ano: 4.º ano B

Professor: A.

Estagiária: Inês Paulo

Tempo/duração: 50 a 70 minutos

Data: 11/01/13

Estudo do Meio

Conteúdos Conceptuais		Procedimentos/Métodos	
<ul style="list-style-type: none">➤ Experiência: Construir um relógio de sol		<ul style="list-style-type: none">➤ Questionar as crianças sobre a utilização e pertinência do relógio no dia-a-dia;➤ Distribuir o material para a execução da experiência;➤ Apresentar, passo a passo, a mesma para que toda a turma acompanhe o processo;➤ Colocar em prática a funcionalidade do relógio de sol;➤ Distribuir o protocolo experimental e estabelecer uma conclusão.	
Capacidades / Destrezas	Objetivos	Valores / Atitudes	
<ul style="list-style-type: none">➤ Motricidade fina➤ Orientação espaço-temporal<ul style="list-style-type: none">- direccionalidade- representação	<ul style="list-style-type: none">➤ Respeito<ul style="list-style-type: none">- Saber ouvir➤ Participar<ul style="list-style-type: none">- Curiosidade- Colaborar / cooperar		
Material: material para a experiência, <i>power point</i> e folhas impressas.			

Modelo T de unidade de aprendizagem.

Esta planificação está sujeita a alterações.

Inferências e Fundamentação Teórica

Cachapuz *et al* (2002, p. 139) definem quatro perspectivas de ensino das ciências: “perspetiva de Ensino por Transmissão; perspetiva de Ensino por Descoberta; perspetiva de Ensino para a Mudança Conceptual; e a perspetiva de Ensino por Pesquisa”.

O Ensino por Transmissão baseia-se na aquisição de conceitos, ou seja, instrução; o Ensino por Descoberta centra-se na compreensão de processos científicos, logo, instrução; o Ensino para a Mudança Conceptual visa a mudança de conceitos, assim, instrução; por fim, o Ensino por Pesquisa, tem como objetivo a construção de conceitos, a aquisição de competências, atitudes e valores, portanto, a educação.

Iniciei a aula de Estudo do Meio, apresentada no quadro 13, a – **“Questionar as crianças sobre a utilização e pertinência do relógio no dia-a-dia”** – relacionando assim o mundo que rodeia as crianças com a tecnologia e ambiente. Galvão *et al* (2006a) refere:

a actividade experimental, a observação do mundo que nos rodeia, a ligação ao ambiente, à tecnologia e à sociedade, e o desenvolvimento de projectos são perspectivas preconizadas para o ensino das ciências em vários países e que podem integrar os currículos de ciências desde muito cedo. (p. 17)

Para a execução da experiência comecei então por – **“Distribuir o material para a execução da experiência”**. Ministério da Educação nas Orientações Curriculares (2009, p. 63) evidenciam “a exploração dos materiais que ocupam espaço bi ou tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, remete para o domínio da matemática”.

Durante a execução da experiência, a partir do protocolo experimental, fui lendo com as crianças todos os passos – **“Apresentar, passo a passo, a mesma para que toda a turma acompanhe o processo”** – sendo que para em alguns deles, os próprios alunos tomavam iniciativa e explicavam-nos. Sousa (2003, p. 168) referência este aspeto citando que “em vez de lhe impor regras coerentes e métodos objectivados para a obra, o adulto deverá objectivar-se para a criança, procurando a facilitação da sua espontaneidade expressiva”, etc.

Posteriormente, era tempo de – **“Colocar em prática a funcionalidade do relógio de sol”** – que Galvão *et al* (2006a, p. 16) defendem que “No ensino das

ciências pretende-se desenvolver ambientes de aprendizagem onde a observação, a experimentação, a previsão, a dúvida, o erro, estimulem os alunos no seu pensamento crítico e criativo”.

Por fim, coloquei em prática o procedimento – **“Distribuir o protocolo experimental e estabelecer uma conclusão”** – onde solicitei que as crianças elaborassem um desenho onde fosse representada a utilização do relógio. Tal como Hohmann e Weikart (2003) relatam:

fale com as crianças acerca dos seus desenhos e pinturas. (...) Ao estudar o desenho da criança, ao dar-lhe a oportunidade para fazer a primeira observação, e ao comentar sobre os elementos de arte que vê (...) torna-se parte de uma conversa na qual começa a perceber aquilo que a criança está a pensar, e aquilo que tenta expressar. (p. 515)

Depois de todas as crianças da turma terem concluído o desenho, ou seja, a conclusão do protocolo experimental, pedi que, uma a uma, o apresentasse à turma e descrevesse o mesmo.

CAPÍTULO 3

Dispositivos de Avaliação

Descrição do capítulo

Neste capítulo apresento quatro dispositivos de avaliação que realizei durante o estágio profissional, relativos à área de Conhecimento do Mundo e do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e às áreas curriculares disciplinares, Português e Matemática. Primeiramente faço referência à avaliação no processo escolar da criança e a sua importância, e depois apresento os dispositivos de avaliação referidos.

Em cada um deles explico a situação desencadeadora para a realização do mesmo, apresento uma grelha de avaliação com as notas quantitativas e qualitativas, descrevo a grelha, e apresento um gráfico que expõe os resultados e a interpretação dos mesmos.

1. Fundamentação teórica

A avaliação faz parte integrante do sistema educativo. É essencial refletir sobre a mesma para que seja praticada, futuramente, o mais justo e corretamente possível, uma vez que é um processo complexo.

A partir daí é então necessário clarificar algumas questões que são pertinentes nesta área, como por exemplo: O que é avaliar? Para que serve a avaliação? Porque se avalia? O que se avalia? As funções da avaliação e as suas modalidades.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 338) a avaliação consiste numa “operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é motor do seu constante aperfeiçoamento” a fim de “conduzir todos os alunos a um sucesso pleno no programa de estudos que seguem”. Os autores acrescentam ainda que, mesmo que o esse objetivo não seja alcançado “pela ausência de condições de vária ordem, (...) todo o professor deve tentar aproximar-se”.

A Circular n.º4/2011 de 11 de abril (pp. 1-2) enfatiza ainda que a ação de avaliar “assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens”.

Relativamente à Educação Pré-escolar, na Circular n.º4/2011 de 11 de abril, é referido que:

a avaliação (...) assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. (pp. 1-2)

Em relação à Avaliação do Ensino Básico, nomeadamente o 1.º ciclo, no Despacho Normativo n.º 24 A/ 2012 de 6 de dezembro admite que:

a avaliação, constituindo -se como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico. Esta verificação deve ser utilizada por professores e alunos para, em conjunto, suprir as dificuldades de aprendizagem (p. 4).

A avaliação tem como objetivos: conhecer o estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados. Assim, de acordo com o Despacho Normativo n.º24 A/2012, deve manter-se a escala na classificação dos alunos, de 1 a 5.

Refletindo sobre a função e importância de avaliar, Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 337) referem que é “uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas” o que se vai transformar numa “descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades”.

Assim, o educador/professor começa por planear as aprendizagens e projetar os objetivos a atingir, e através da avaliação fica com a perceção de os mesmos foram conseguidos ou não, a fim de voltar a consolidar as aprendizagens ou continuar no processo de angariação de conhecimentos.

A avaliação tem várias modalidades, ou por outras palavras, “três tipos fundamentais de avaliação de que o professor se socorre – diagnóstica, formativa e sumativa”. Estas “não representam estratégias alternativas de avaliação mas sim formas complementares, não dispensando qualquer delas nenhuma das outras”, como foi narrado por Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 342).

De acordo com os autores anteriormente referidos, a avaliação diagnóstica “tem como objectivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas

aprendizagens” (p. 342). Esta é realizada, por norma, no arranque do ano letivo ou no início da aprendizagem de um determinado conteúdo ou conjunto deles.

Relativamente à avaliação formativa, na Circular n.º4/2011 de 11 de abril (pp. 1-2) é descrita como “um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo”. Este tipo de avaliação “incide preferencialmente sobre os processos” compreendidos numa perspetiva de construção da aprendizagem progressiva. Constitui-se, assim, “como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador” (pp. 1-2).

Ribeiro e Ribeiro (1990) afirmam que a avaliação formativa:

acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam (p. 348).

Já a avaliação sumativa faz um balanço dos resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, seja este no fim de cada período ou de cada ano letivo. Esta, segundo os autores já mencionados, acrescenta “novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado” (p. 359).

Segundo Pais e Monteiro (1996, pp. 49-50) a avaliação sumativa distingue-se, principalmente da avaliação diagnóstica e da formativa “pela intenção, pelos objectivos” e “constitui sempre um balanço final, um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem”. Assim, podemos proferir que a avaliação sumativa completa um ciclo de avaliação em que já foram utilizadas as avaliações diagnóstica e formativa.

Relativamente à avaliação sumativa, o Despacho Normativo n.º 24 A/ 2012 referencia dois aspetos da mesma: a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa.

o processo de avaliação sumativa interna é acompanhado de provas nacionais de forma a permitir a obtenção de resultados uniformes e fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conhecimentos dos conteúdos programáticos definidos para cada disciplina sujeita a prova final de ciclo. (p. 6)

A avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos serviços do Ministério da Educação e Ciência ou de entidades designadas para o efeito e compreende a realização de provas finais de ciclo, no 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade.

A dificuldade de avaliar acontece principalmente pelo facto de que, ao fazê-lo, estamos a emitir juízos de valor, a privilegiar conhecimentos, formas de ser e de estar. Por muito concreta e objetiva que se queira a avaliação, ela dependerá sempre dos intervenientes, dos momentos e das situações concretas, em concordância com palavras de Pais e Monteiro (1996, p. 46).

Tal como abordam os autores anteriormente citados (1996, p. 12) e eu concordo, devemos encarar a avaliação “como um meio e não como um fim, com o objectivo de melhorar e regular progressivamente os processos e os produtos de ensino e da aprendizagem.”. Os autores ainda acrescentam que “uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” ou seja:

a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança. (p. 29)

De seguida, irei apresentar quatro dispositivos de avaliação. Os presentes dispositivos aplicados na Educação Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico utilizam uma escala, baseada na escala de Likert.

Esta escala, segundo Tuckman (2000, p. 300) é “uma escala de cinco níveis com alguma semelhança com a escala de intervalos, que abrange subtópicos específicos, no âmbito de um tópico mais vasto”, ou seja, define os valores que estão compreendidos os níveis determinados, ou, neste caso, as classificações obtidas. A escala de vou utilizar, baseada na escala de Likert, comporta os seguintes parâmetros:

- 1 – Fraco (de 0 a 2,9 valores)
- 2 – Insuficiente (de 3 a 4,9 valores)
- 3 – Suficiente (de 5 a 6,9 valores)
- 4 – Bom (de 7 a 8,9 valores)
- 5 – Muito bom (de 9 a 10 valores)

2. Dispositivos de Avaliação

De seguida, apresento quatro dispositivos de avaliação, referentes à área de Conhecimento do Mundo, ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e às áreas curriculares disciplinares de Português e Matemática.

A minha escolha relativamente a estes dispositivos de avaliação, entre vários que utilizei durante as minhas aulas do Estágio Profissional, deve-se ao fato de abordarem conteúdos, na minha opinião interessantes, sendo que assim exponho diversidade e transdisciplinaridade.

Uma vez que durante o período de estágio na Educação Pré-escolar não tive conhecimento da obrigatoriedade da realização de dispositivos de avaliação, posteriormente regressei à sala dos 5 anos. Devido a este fato, os dispositivos de avaliação de Conhecimento do Mundo e de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita não estão mencionados nos Relatos diários.

2.1. Avaliação da atividade de Conhecimento do Mundo

Contextualização

A proposta de trabalho alusiva à área do Conhecimento do Mundo (presente no anexo 1), foi realizada no dia 11 de junho de 2012, durante uma tarde de aulas, por volta das 14 horas.

A proposta referida tem como conteúdo programático principal: as partes constituintes de uma planta. Não esclareci qualquer dúvida por parte das crianças nem realizei a correção da mesma. A realização da mesma teve a duração de cerca de 30 minutos.

2.1.1. Parâmetros e critérios de avaliação

De seguida, exponho o quadro 14 alusivo às cotações atribuídas aos critérios da presente área.

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área do Conhecimento do Mundo

Questões	Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1.	1. Conhecimento das partes constituintes da planta	Preenche corretamente 5 espaços.	7,5	7,5 valores
		Preenche corretamente 4 espaços.	6	
		Preenche corretamente 3 espaços.	4,5	
		Preenche corretamente 2 espaços.	3	
		Preenche corretamente 1 espaço.	1,5	
		Resposta incorreta.	0	
1.1	2. Desenvolvimento da motricidade e conhecimento das cores das plantas	Pinta adequadamente a planta.	2,5	2,5 valores
		Pinta mas fora dos espaços.	1,25	
		Não pinta.	0	
Total				10 valores

2.1.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Conhecimento das partes constituintes da planta: pretende-se que a criança preencha os espaços que estão indicados com as palavras da caixa, nomeadamente os nomes das partes constituintes da planta. Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Preenche corretamente 5 espaços.
- Preenche corretamente 4 espaços.
- Preenche corretamente 3 espaços.
- Preenche corretamente 2 espaços.
- Preenche corretamente 1 espaço.
- Resposta incorreta.

Desenvolvimento da motricidade e conhecimento das cores das plantas:
pretende-se que a criança pinte a planta representada na proposta de trabalho sem passar as margens e de acordo com a realidade. Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Pinta adequadamente a planta.
- Pinta mas fora dos espaços
- Não pinta.

2.1.3. Grelha de avaliação da atividade de Conhecimento do Mundo

De seguida, exponho o quadro 15, a grelha de avaliação da atividade da área referida.

Quadro 15 – Grelha de avaliação de atividade da área do Conhecimento do Mundo

Questões	1	1.1.	Total	Classificação
Parâmetros	1	2		
Cotações	7,5	2,5		
Alunos				
A	7,5	2,5	10	Muito Bom
B	4,5	1,25	5,75	Suficiente
C	6	2,5	8,5	Bom
D	7,5	2,5	10	Muito Bom
E	7,5	2,5	10	Muito Bom
F	4,5	2,5	7	Bom
G	3	2,5	5,5	Suficiente
H	7,5	2,5	10	Muito Bom
I	1,5	1,25	7,25	Bom
J	7,5	1,25	8,75	Bom
K	1,5	1,25	2,75	Fraco
L	7,5	1,25	8,75	Bom
M	4,5	2,5	7	Bom
N	7,5	2,5	10	Muito Bom
O	6	2,5	8,5	Bom
P	6	1,25	7,25	Bom
Q	7,5	1,25	8,75	Bom
R	0	1,25	1,25	Fraco
S	7,5	2,5	10	Muito Bom
T	6	1,25	7,25	Bom
U	6	2,5	8,5	Bom
V	4,5	1,25	5,75	Suficiente
X	6	1,25	7,25	Bom
Média aritmética	6,686	1,902	7,326	Bom

2.1.4. Descrição da grelha

A grelha foi realizada para vinte e três crianças. Relativamente ao primeiro parâmetro – Conhecimento das partes constituintes da planta – observei que a maioria dos alunos, não conseguiram preencher todos os espaços corretamente, em que,

ainda que alguns mostraram conhecimento das denominações das partes constituintes da planta, mas não as distribuíram pelos espaços de forma correta. A média de resultados deste parâmetro é de aproximadamente sete valores em sete valores e meio possíveis.

No segundo parâmetro – Desenvolvimento da motricidade e conhecimento das cores das plantas – observando a grelha, posso concluir que a turma, na sua maioria, pintou adequadamente a figura e de acordo com a realidade científica, e ainda, que nenhuma criança deixou por colorir a mesma. A média de resultados deste parâmetro é de aproximadamente dois valores em dois valores e meio possíveis.

A cotação mais baixa da presente turma foi do aluno R com 1,25 valores, ou seja, com a classificação de Fraco, e a mais alta foi de 10 valores, conseguido por seis alunos, obtendo assim a classificação de Muito Bom. A média aritmética, no total das classificações, é de aproximadamente sete valores, inserindo assim numa avaliação Bom.

De seguida pode observar-se, na figura 13, o gráfico circular referente às classificações das crianças.

2.1.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

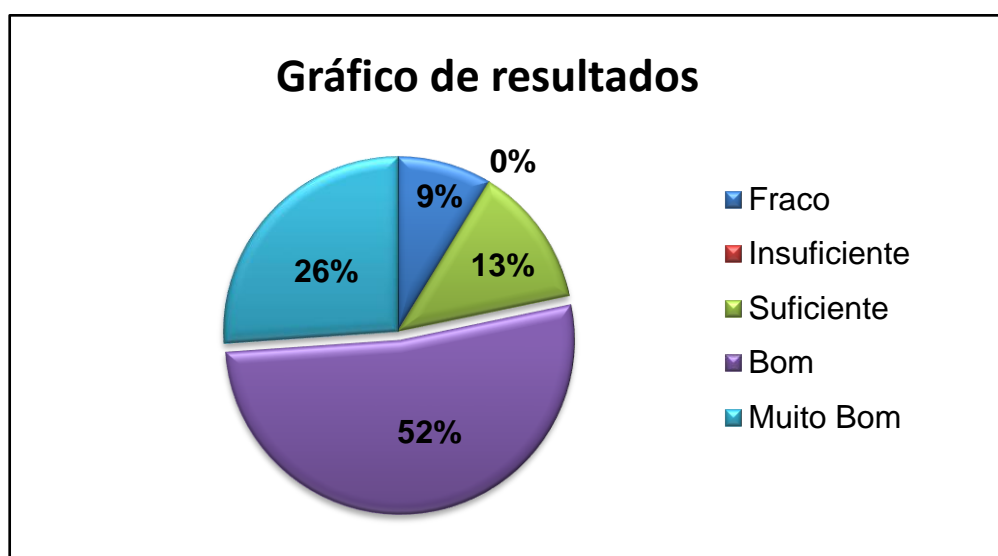


Figura 13 – Gráfico circular dos resultados do dispositivo de avaliação da área de Conhecimento do Mundo

2.1.6. Análise do gráfico

Através da leitura dos resultados do gráfico circular, conclui-se que cinquenta e dois por cento das crianças, o que corresponde a treze crianças, que realizaram o dispositivo de avaliação, obtiveram a classificação de Bom.

Relativamente à classificação de Muito Bom, vinte e seis por cento dos alunos obtiveram-na, ou seja, seis crianças.

Treze por cento das crianças, portanto, três alunos, adquiriram a classificação Suficiente; duas crianças, ou seja, nove por cento dos alunos obtiveram Fraco. Nenhum aluno se inseriu no Insuficiente, sendo os restantes zero por cento.

2.2. Avaliação da atividade de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Contextualização

A proposta de trabalho alusiva ao domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (presente no anexo 2), foi realizada no dia 11 de junho de 2012, durante uma tarde de aulas, por volta das 15 horas.

A proposta referida tem como conteúdo programático principal: a identificação da sílaba tónica (regra da sílaba forte na *Cartilha Materna*). Não esclareci qualquer dúvida por parte das crianças nem realizei a correção da mesma. A realização da mesma teve a duração de cerca de 30 minutos.

2.2.1. Parâmetros e critérios de avaliação

De seguida, transcreve-se o quadro 16 alusivo às cotações atribuídas aos critérios definidos do presente domínio.

Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Questões	Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1.	1. Associação da palavra à imagem	Liga corretamente 2 palavras às imagens.	4	4 valores
		Liga corretamente 1 palavra à imagem.	2	
		Resposta incorreta.	0	
2.	2. Distinção da sílaba forte nas palavras	Pinta corretamente 5 palavras.	6	6 valores
		Pinta corretamente 4 palavras.	4,8	
		Pinta corretamente 3 palavras.	3,6	
		Pinta corretamente 2 palavras.	2,4	
		Pinta corretamente 1 palavra.	1,2	
		Resposta incorreta.	0	
Total			10 valores	

2.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Associação da palavra à imagem: pretende-se que a criança faça corresponder a palavra a uma imagem, após tê-la lido e conhecer o seu significado. Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Liga corretamente 2 palavras às imagens.
- Liga corretamente 1 palavra à imagem.
- Resposta incorreta.

Distinção da sílaba forte nas palavras: pretende-se que a criança pinte nas palavras indicadas as letras que compõem a sílaba forte. Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Pinta corretamente 5 palavras.
- Pinta corretamente 4 palavras.
- Pinta corretamente 3 palavras.
- Pinta corretamente 2 palavras.
- Pinta corretamente 1 palavra.
- Resposta incorreta.

2.2.3. Grelha de avaliação da atividade de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

De seguida, exponho o quadro 17, a grelha de avaliação da atividade do domínio referida.

Quadro 17 – Grelha de avaliação de atividade do domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Questões	1	2	Total	Classificação
Parâmetros	1	2		
Cotações	4	6		
Alunos				
A	4	6	10	Muito Bom
B	4	6	10	Muito Bom
C	4	2,4	6,4	Suficiente
D	4	6	10	Muito Bom
E	4	6	10	Muito Bom
F	4	6	10	Muito Bom
G	4	4,8	8,8	Bom
H	4	6	10	Muito Bom
I	4	6	10	Muito Bom
J	4	6	10	Muito Bom
K	4	6	10	Muito Bom
L	4	6	10	Muito Bom
M	4	6	10	Muito Bom
N	4	2,4	6,4	Suficiente
O	4	4,8	8,8	Bom
P	4	6	10	Muito Bom
Q	4	6	10	Muito Bom
R	4	6	10	Muito Bom
S	4	3,6	7,6	Bom
T	4	4,8	8,8	Bom
U	4	6	10	Muito Bom
V	4	3,6	7,6	Bom
X	4	2,4	6,4	Suficiente
Média aritmética	4	5,167	9,165	Muito Bom

2.2.4. Descrição da grelha

A grelha foi realizada para vinte e três crianças. Em relação ao parâmetro primeiramente apresentado – Associação da palavra à imagem – posso analisar que todas as crianças o cumpriram sendo que tiveram a cotação máxima.

Já no segundo parâmetro de avaliação do presente dispositivo – Distinção da sílaba forte nas palavras – quinze crianças obtiveram a cotação máxima (seis valores); três crianças pintaram corretamente quatro palavras; duas crianças pintaram corretamente três palavras; e as restantes três crianças pintaram corretamente duas palavras. Assim sendo, todas as crianças conseguiram pintar corretamente pelo menos duas palavras. Neste parâmetro a média foi de, aproximadamente, cinco valores em seis possíveis.

Relativamente à cotação total da turma, a maior parte, quinze alunos, adquiriram a classificação de Muito Bom; cinco crianças conseguiram Bom; e os restantes três alunos obtiveram Suficiente; ou seja, nenhuma criança alcançou os patamares de Insuficiente e Fraco. Para concluir, a turma, a partir desta proposta de trabalho, adquiriu como média aritmética, aproximadamente, nove valores, ou seja, inserido na classificação de Muito Bom.

De seguida pode observar-se, na figura 14, o gráfico circular referente às classificações das crianças.

2.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

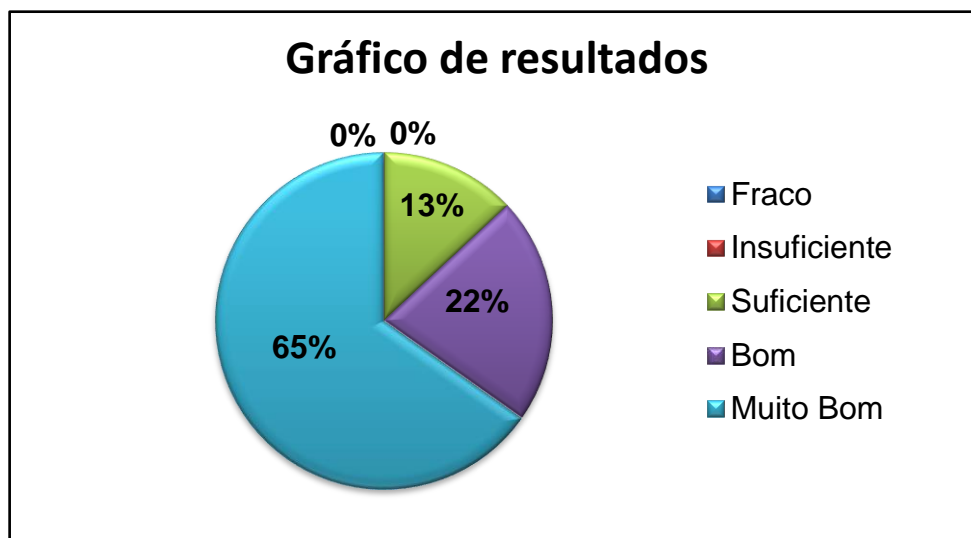


Figura 14 – Gráfico circular dos resultados do dispositivo de avaliação do domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

2.2.6. Análise do gráfico

Através da leitura dos resultados do gráfico circular, conclui-se que sessenta e cinco por cento das crianças, o que corresponde a quinze crianças, que realizaram o dispositivo de avaliação, obtiveram a classificação de Muito Bom.

Relativamente à classificação de Bom, vinte e dois por cento dos alunos obtiveram-na, ou seja, cinco crianças.

Treze por cento das crianças, portanto, três alunos, adquiriram a classificação Suficiente; nenhum aluno se inseriu nas classificações de Insuficiente e Fraco, correspondendo às restantes percentagens.

2.3. Avaliação da atividade de Português

Contextualização

A proposta de trabalho alusiva à área curricular de Língua Portuguesa (presente no anexo 3), foi realizada no dia 23 de março de 2012, durante a manhã de aulas lecionada por mim, por volta das 10 horas.

A proposta referida tem como conteúdo programático: verbos regulares e irregulares. Anteriormente foi feita uma revisão deste conteúdo e posteriormente uma correção para os alunos esclarecerem dúvidas mas não tiveram oportunidade de alterar as respostas que já tinham dado.

A realização da mesma teve a duração de cerca de 45 minutos.

2.3.1. Parâmetros e critérios de avaliação

De seguida, exponho o quadro 18 alusivo às cotações atribuídas aos critérios da presente área curricular.

Quadro 18 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área curricular disciplinar de Português

Questões	Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1.1.	1. Identificação das palavras referidas na sopa de letras	Identifica corretamente 12 palavras.	3	3 valores
		Identifica corretamente 11 palavras.	2,75	
		Identifica corretamente 10 palavras.	2,5	
		Identifica corretamente 9 palavras.	2,25	
		Identifica corretamente 8 palavras.	2	
		Identifica corretamente 7 palavras.	1,75	
		Identifica corretamente 6 palavras.	1,5	
		Identifica corretamente 5 palavras.	1,25	
		Identifica corretamente 4 palavras.	1	
		Identifica corretamente 3 palavras.	0,75	
		Identifica corretamente 2 palavras.	0,5	
		Identifica corretamente 1 palavra.	0,25	
		Resposta incorreta.	0	
		1.2.	2. Classificação de verbos regulares e irregulares	
Classifica corretamente 11 palavras.	5,5			
Classifica corretamente 10 palavras.	5			
Classifica corretamente 9 palavras.	4,5			
Classifica corretamente 8 palavras.	4			
Classifica corretamente 7 palavras.	3,5			
Classifica corretamente 6 palavras.	3			
Classifica corretamente 5 palavras.	2,5			
Classifica corretamente 4 palavras.	2			
Classifica corretamente 3 palavras.	1,5			
Classifica corretamente 2 palavras.	1			
Classifica corretamente 1 palavra.	0,5			
Resposta incorreta.	0			
	3. Apresentação e pintura cuidadas			Cuidada.
		Não cuidada.	0	
Total				10 valores

2.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios

Identificação das palavras referidas na sopa de letras: pretende-se que a criança encontre na sopa de letras as palavras que se encontram na caixa de palavras. Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identifica corretamente 12 palavras.
- Identifica corretamente 11 palavras.
- Identifica corretamente 10 palavras.
- Identifica corretamente 9 palavras.
- Identifica corretamente 8 palavras.
- Identifica corretamente 7 palavras.
- Identifica corretamente 6 palavras.
- Identifica corretamente 5 palavras.
- Identifica corretamente 4 palavras.
- Identifica corretamente 3 palavras.
- Identifica corretamente 2 palavras.
- Identifica corretamente 1 palavra.
- Resposta incorreta.

Classificação de verbos regulares e irregulares: pretende-se que a criança identifique, distinguindo pelas cores indicadas, os verbos que são regulares e os que se classificam como irregulares. Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Classifica corretamente 12 palavras.
- Classifica corretamente 11 palavras.
- Classifica corretamente 10 palavras.
- Classifica corretamente 9 palavras.
- Classifica corretamente 8 palavras.
- Classifica corretamente 7 palavras.
- Classifica corretamente 6 palavras.

- Classifica corretamente 5 palavras.
- Classifica corretamente 4 palavras.
- Classifica corretamente 3 palavras.
- Classifica corretamente 2 palavras.
- Classifica corretamente 1 palavra.
- Resposta incorreta.

Apresentação e pintura cuidadas: pretende-se que a criança tenha atenção com a apresentação e pintura das palavras da sopa de letras, sem rasurar e riscar. Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Cuidada.
- Não cuidada.

2.3.3. Grelha de avaliação da atividade de Português

De seguida, exponho o quadro 19, a grelha de avaliação da atividade da área curricular referida.

Quadro 19 – Grelha de avaliação de atividade da área curricular disciplinar de Português

Questões	1.1	1.2.		Total	Classificação
Parâmetros	1	2	3		
Cotações	3	6	1		
Alunos					
A	3	6	0	9	Muito Bom
B	3	6	0	9	Muito Bom
C	3	4	0	7	Bom
D	3	5	0	8	Bom
E	3	6	0	9	Muito Bom
F	3	5	0	8	Bom
G	3	4,5	0	7,5	Bom
H	3	5	1	9	Muito Bom
I	3	5	0	8	Bom
J	3	5	0	8	Bom
K	3	6	1	10	Muito Bom
L	3	5,5	0	8	Bom
M	3	6	0	9	Muito Bom
N	3	6	1	10	Muito Bom
O	3	5,5	0	8,5	Bom
P	3	6	0	9	Muito Bom
Q	3	5,5	1	9,5	Muito Bom
R	3	6	0	9	Muito Bom
S	2	3,5	0	5,5	Suficiente
T	3	6	0	9	Muito Bom
U	3	6	1	10	Muito Bom
V	3	5	0	8	Bom
X	3	4,5	0	7,5	Bom
Média aritmética	3	5,347	0,217	8,5	Bom

2.3.4. Descrição da grelha

A grelha foi realizada para vinte e três crianças. Em relação ao parâmetro primeiramente apresentado – Identificação das palavras referidas na sopa de letras –

posso analisar que todas as crianças o cumpriram sendo que tiveram a cotação máxima, três valores.

Já no segundo parâmetro de avaliação do presente dispositivo – Identificação de verbos regulares e irregulares – dez crianças obtiveram a cotação máxima (seis valores); três crianças identificaram corretamente onze palavras; seis crianças identificaram corretamente dez palavras; dois alunos identificaram corretamente nove palavras; apenas um aluno identificou corretamente oito palavras; e o restante aluno identificou sete palavras. Assim sendo, todas as crianças conseguiram identificar corretamente pelo menos sete palavras. Neste parâmetro a média foi de, aproximadamente, cinco valores em seis possíveis.

Em relação ao parâmetro número 3 – Apresentação e pintura cuidadas – apenas cinco crianças obtiveram um valor, sendo que as restantes crianças tiveram zero valores neste parâmetro. No que diz respeito à cotação total da turma, a maior parte, doze alunos, adquiriram a classificação de Muito Bom; dez crianças conseguiram Bom; e o restante aluno obteve Suficiente; ou seja, nenhuma criança alcançou os patamares de Insuficiente e Fraco.

Para concluir, a turma, a partir desta proposta de trabalho, adquiriu como média aritmética, oito valores e meio, ou seja, inserida na classificação de Bom. De seguida pode observar-se, na figura 15, o gráfico circular referente às classificações das crianças.

2.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

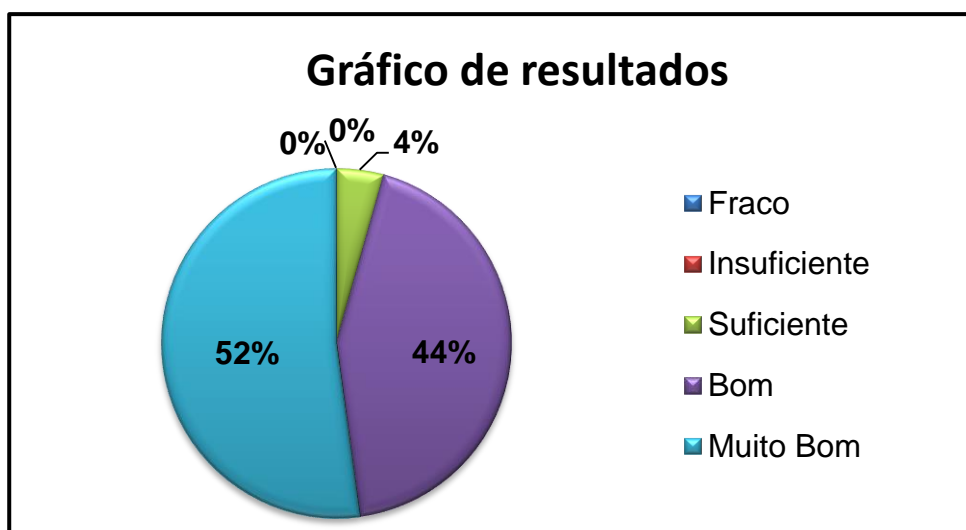


Figura 15 – Gráfico circular dos resultados do dispositivo de avaliação da área curricular disciplinar de Português

2.3.6. Análise do gráfico

Através da leitura dos resultados do gráfico circular, conclui-se que cinquenta e dois por cento das crianças, o que corresponde a doze crianças, que realizaram o dispositivo de avaliação, obtiveram a classificação de Muito Bom.

Relativamente à classificação de Bom, quarenta e quatro por cento dos alunos obtiveram-na, ou seja, dez crianças.

Quatro por cento das crianças, portanto, um aluno, adquiriu a classificação Suficiente; assim sendo, nenhum aluno se inseriu nas classificações de Insuficiente e Fraco, correspondendo às restantes percentagens.

2.4. Avaliação da atividade de Matemática

Contextualização

A proposta de trabalho alusiva à área curricular de Matemática (presente no anexo 4), foi realizada no dia 30 de novembro de 2012, durante a manhã de aulas, por volta das 9 horas 30 minutos.

A proposta referida tem como conteúdos programáticos: Sólidos geométricos, Situações problemáticas (soma e subtração), e Ângulos. Esta foi utilizada para revisão destes conteúdos para a realização da prova de matemática no dia seguinte. Foi feita a correção da mesma com os alunos, posteriormente, a fim de esclarecerem dúvidas mas não tiveram oportunidade de alterar as respostas que já tinham dado.

A realização da mesma teve a duração de cerca de 45 minutos.

2.4.1. Parâmetros e critérios de avaliação

De seguida, exponho o quadro 20 alusivo às cotações atribuídas aos critérios da presente área curricular.

Quadro 20 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área curricular de Matemática

Questões	Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1.	1. Identificação dos sólidos geométricos, referindo o n.º de faces, vértices e arestas	Denomina corretamente 5 sólidos.	2	2 valores
		Denomina corretamente 4 sólidos.	1,6	
		Denomina corretamente 3 sólidos.	1,2	
		Denomina corretamente 2 sólidos.	0,8	
		Denomina corretamente 1 sólido.	0,4	
		Resposta incorreta.	0	
1.1.	2. Distinção entre Poliedros e Não Poliedros	Identifica os sólidos Poliedros e Não Poliedros.	1	1 valor
		Identifica só os sólidos Poliedros ou os sólidos Não Poliedros.	0,5	
		Resposta incorreta.	0	
2.	3. Resolução da situação problemática	Indica os dados e realiza a indicação, a operação e dá a resposta correta.	2	2 valores
		Indica os dados realiza a indicação e a operação corretamente mas não dá a resposta correta.	1,5	
		Indica os dados e a indicação corretamente, mas não realiza a operação corretamente.	1	
		Indica os dados mas não realiza a indicação e a operação corretamente.	0,5	
		Resposta incorreta.	0	
2.1.	4. Resolução da situação problemática	Indica os dados e realiza a indicação, a operação e dá a resposta correta.	2	2 valores
		Indica os dados realiza a indicação e a operação corretamente mas não dá a resposta correta.	1,5	
		Indica os dados e a indicação corretamente, mas não realiza a operação corretamente.	1	
		Indica os dados mas não realiza a indicação e a operação corretamente.	0,5	
		Resposta incorreta.	0	
3.	5. Classificação dos ângulos	Identifica e classifica corretamente 6 ângulos.	3	3 valores
		Identifica e classifica corretamente 5 ângulos.	2,5	
		Identifica e classifica corretamente 4 ângulos.	2	
		Identifica e classifica corretamente 3 ângulos.	1,5	
		Identifica e classifica corretamente 2 ângulos.	1	
		Identifica e classifica corretamente 1 ângulo.	0,5	
		Resposta incorreta.	0	
Total				10 valores

2.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios

Identificação dos sólidos geométricos, referindo o n.º de faces, vértices e arestas: pretende-se que a criança complete a tabela com a denominação correta dos sólidos geométricos e que identifique o número de faces, vértices e arestas de cada um deles. Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Denomina corretamente 5 sólidos.
- Denomina corretamente 4 sólidos.
- Denomina corretamente 3 sólidos.
- Denomina corretamente 2 sólidos.
- Denomina corretamente 1 sólido.
- Resposta incorreta.

Distinção entre Poliedros e Não Poliedros: pretende-se que o aluno classifique os sólidos apresentados como Poliedros e Não Poliedros. Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identifica os sólidos Poliedros e Não Poliedros.
- Identifica só os sólidos Poliedros ou os sólidos Não Poliedros.
- Resposta incorreta.

Resolução da situação problemática: deseja-se que a criança consiga resolver a situação problemática, ou seja, indique os dados, realize a indicação e a operação e dê a resposta correta. Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Indica os dados e realiza a indicação, a operação e dá a resposta correta.
- Indica os dados e realiza a indicação, a operação mas não dá a resposta correta.
- Indica os dados e realiza a indicação corretamente mas não realiza a operação corretamente.
- Indica os dados mas não realiza a indicação e a operação corretamente.
- Resposta incorreta.

Classificação dos ângulos: este parâmetro tem como objetivo que o aluno saiba identificar e classificar corretamente os ângulos (nulo, agudo, reto, raso, obtuso e giro). Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identifica e classifica corretamente 6 ângulos.
- Identifica e classifica corretamente 5 ângulos.
- Identifica e classifica corretamente 4 ângulos.
- Identifica e classifica corretamente 3 ângulos.
- Identifica e classifica corretamente 2 ângulos.
- Identifica e classifica corretamente 1 ângulo.
- Resposta incorreta.

2.4.3. Grelha de avaliação da atividade de Matemática

De seguida, exponho o quadro 21, a grelha de avaliação da atividade da área curricular referida.

Quadro 21 – Grelha de avaliação de atividade da área curricular disciplinar de Matemática

Questões	1	1.1	2	2.1	3	Total	Classificação
Parâmetros	1	2	3	4	5		
Cotações	2	1	2	2	3		
Alunos							
A	2	1	2	2	2	9	Muito Bom
B	2	0,5	2	2	3	9,5	Muito Bom
C	1,2	1	0	0	2	4,2	Insuficiente
D	2	1	2	0	3	8	Bom
E	2	1	2	2	3	10	Muito Bom
F	2	0,5	2	2	3	9,5	Muito Bom
G	0,8	0,5	1,5	0	1	3,8	Insuficiente
H	2	1	0	0	3	6	Suficiente
I	2	1	1	0	3	7	Bom
J	2	1	0	0	2	5	Suficiente
K	2	1	1	0	3	7	Bom
L	2	1	2	0	2	7	Bom
M	2	1	2	2	3	10	Muito Bom
N	2	0,5	1	0	2	5,5	Suficiente
O	2	1	2	0	3	8	Bom
P	1,2	0,5	0	0	3	4,7	Insuficiente
Q	1,6	1	2	2	1,5	8,1	Bom
R	2	1	0	0	3	6	Suficiente
S	2	0,5	2	0	2	6,5	Suficiente
T	2	1	1	0	2	6	Suficiente
Média aritmética	1,84	0,85	0,78	0,6	2,48	6,79	Suficiente

2.4.4. Descrição da grelha

A grelha foi realizada para vinte crianças.

Em relação ao parâmetro primeiramente apresentado – Identificação dos sólidos geométricos, referindo o n.º de faces, vértices e arestas – posso analisar que as crianças, na sua maioria, o cumpriram tendo a cotação máxima, dois valores; apenas uma criança só conseguiu denominar 4 sólidos geométricos, outras duas crianças denominaram corretamente 3, e o restante aluno denominou apenas 2 sólidos. Assim, o presente conjunto de crianças obteve um valor e oitenta e quatro centésimas de média em dois valores possíveis.

Já no segundo parâmetro de avaliação do presente dispositivo – Distinção entre Poliedros e Não Poliedros – catorze crianças obtiveram a cotação máxima (um valor) e seis crianças identificaram somente os sólidos Poliedros ou o Não Poliedros ficando com cinco décimas de valor. Neste parâmetro a turma conseguiu oitenta e cinco centésimas de valor de média aritmética.

Em relação ao parâmetro – Resolução da situação problemática – presente nas questões 2 e 2.1, a primeira teve maior sucesso. Em conclusão, só seis alunos conseguiram realizar as duas situações problemáticas corretamente, e outros seis não realizaram nenhuma da forma correta. Ainda quatro alunos, que neste parâmetro não referi, realizaram com sucesso apenas a questão 2.

No último parâmetro – Classificação dos ângulos – onze alunos identificaram e classificaram corretamente 6 ângulos, sete crianças identificaram e classificaram corretamente 4 ângulos, um aluno conseguiu identificar e classificar 3 ângulos e outro aluno 2 ângulos. Como média aritmética, neste parâmetro, a turma obteve dois valores e quarenta e oito centésimas.

Relativamente às classificações: cinco crianças obtiveram a classificação de Muito Bom, seis de Bom, outras seis de Suficiente e três Insuficiente.

Para concluir, a turma, a partir desta proposta de trabalho, adquiriu como média aritmética, seis valores e setenta e nove centésimas, ou seja, inserida na cotação de Suficiente.

2.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico circular

Na figura 16 apresento o gráfico circular com os resultados obtidos na área curricular disciplinar de Matemática.

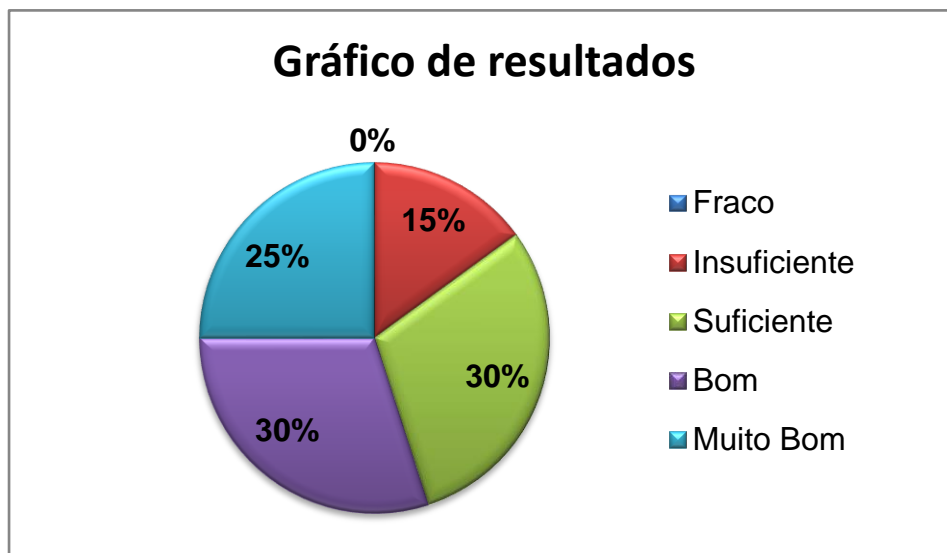


Figura 16 – Gráfico circular dos resultados do dispositivo de avaliação da área curricular disciplinar de Matemática

2.4.6. Análise do gráfico

Analisando os resultados do gráfico circular apresentado na figura 16, conclui-se que trinta por cento das crianças, o que corresponde a seis alunos, realizaram o dispositivo de avaliação e obtiveram a classificação de Bom. A mesma percentagem (30%) foi obtida para a classificação Suficiente.

Relativamente à classificação de Muito Bom, vinte e cinco por cento dos alunos obtiveram-na, ou seja, cinco crianças.

Quinze por cento das crianças, portanto, três alunos, adquiriram a classificação Insuficiente; nenhum aluno obteve a classificação de Fraco.

Reflexão Final

Considerações finais

No decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a unidade curricular denominada Estágio Profissional I, II e III foi, sem dúvida, um dos momentos mais esperados e valorizados ao longo do mesmo. Este permitiu uma constante aprendizagem e crescimento enquanto futura profissional.

O Estágio Profissional é, sem dúvida, uma mais-valia para todos os formandos da Escola Superior de Educação João de Deus, visto que nos dá possibilidade de contactar diretamente com a profissão que desejamos seguir. Assim, durante todo este percurso, tive o privilégio de conhecer diferentes realidades educativas e de me cruzar com diferentes profissionais, que me transmitiram largos conhecimentos.

Formosinho (2009, p. 105) descreve a prática pedagógica como “a fase prática docente acompanhada, orientada e reflectida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz”. Ou seja, a partir de todas as observações que presenciei e das interpretações que retirei, melhorei a prática profissional existindo maior possibilidade de encarar a docência futura de uma forma mais significativa.

Recordando todas as experiências que vivenciei e que pretendo reproduzir enquanto professora, é inevitável questionar a postura e relação pedagógica que idealizo ter e os princípios pelos quais irei guiar-me. Acredito na autonomia, crescimentos e aprendizagem pessoal. Cunha (1996, pp. 59- 68) esclarece “não temos de escolher entre o autoritarismo e a permissividade”, defendendo que “os grandes educadores sempre encontrarem uma terceira via de relacionamento com os educandos, que promove (...) o seu crescimento (...), a autonomia e desemboca na colaboração e no amor”.

O mesmo autor definiu dez princípios para caracterizar a relação pedagógica baseada na autonomia: princípio da fascinação, da expectativa, do respeito, do encorajamento, da compreensão, da confrontação, das consequências, da exigência, o princípio do diálogo, e o da negociação criativa.

O princípio da fascinação, segundo Cunha, consiste em “apresentar as matérias de tal modo adaptadas à idade e estágio de desenvolvimento da criança, que

ela se sinta atraída e mobilizada”, daí ser tão importante planificar e adequar as estratégias à turma a que se destina.

O princípio da expectativa “é o olhar de convivência, é o sorriso de entendimento, é a chamada ao quadro repetida”. As crianças sentem as expectativas que depositamos nelas e isso pode ter repercussões positivas como “ao contrário, a ausência de esperança também se transmite, quando nunca me lembro do nome do aluno, quando nunca o chamo” pode magoá-las.

O respeito é outro princípio focado pelo autor. “Aquilo que eu espero dos meus alunos tem de ser pautado pelo respeito pelas suas características, pelo seu estágio de desenvolvimento, pelos seus interesses emergentes” sendo que não podemos traçar objetivos inalcançáveis. Os alunos têm de se sentir realizados com o que fizeram e as metas que atingiram.

Quanto ao princípio do encorajamento, Cunha considera que as crianças desatentas e/ou distraídas não precisam de “ralhete; precisam muitas vezes da mão no ombro, ou da palmada nas costas ou da presença atenta”. Uma “boa professora vai de carteira em carteira animando aqui, corrigindo acolá, explicando ali”, porque “não é tanto a explicação que interessa, é a presença, a lembrança, o cuidado”.

O princípio da compreensão, compreende o fato “que os alunos necessitam, não é da descompostura, nem do conselho (...).O que os alunos necessitam é da escuta do educador” para se sentirem “compreendidos e aceites”.

Um princípio que já tive a oportunidade de observar, é o da confrontação que “refere-se à situação em que o aluno (...) tem um comportamento ofensivo”. Nestas situações e tal como vivenciei, o professor “concentra-se no efeito da acção do aluno, confronta-o com esse efeito e abre-lhe a liberdade de modificar o comportamento”. Temos de lhes explicar os resultados de determinada atitude, fazer com que pensem sobre a mesma e mudem o seu comportamento.

Em concordância com a confrontação, advém o princípio das consequências. “São as consequências das nossas acções que nos vão dirigindo, ensinando-nos a caminhar por uma direcção e evitar outra”. Ainda assim, “as nossas acções só nos podem dirigir e ensinar” refletirmos sobre elas, “se não nos pouparem o sofrimento ou a alegria que nos causam”.

Outro princípio é o da negociação criativa. Relativamente a este, o autor conta: “A arte de educar na autonomia consiste no contínuo esforço para promover, não

soluções de compromisso em que todos perdem um pouco, mas alternativas de superação em que todos ganham tudo”. Por exemplo, damos a oportunidade das crianças escolherem entre duas atividades, se alguns alunos escolhem uma e outros optam pela outra, cabe ao professor arranjar uma solução equilibrada.

O diálogo é mais um princípio da relação pedagógica baseada na autonomia. “A partilha de ideias, opiniões e sentimentos é o processo normal de aprofundar a amizade, construir a intimidade e desenvolver esse ingrediente essencial da autonomia que é o estar-se contente consigo próprio e com a sua maneira de ser”. Este foi sem dúvida o princípio que eu, enquanto estagiária, mais tirei partido e pratiquei com todas as crianças com as quais me cruzem durante este percurso.

Por último, o princípio da exigência. “Temos que ensinar muitas coisas e muito às nossas crianças. Temos que as preparar para uma vida de rigor, de qualidade e de extrema complexidade”.

Para um professor ser considerado um bom professor é fundamental que estabeleça uma boa relação com as crianças com as quais lida diariamente a fim de as tornar autónomas e independentes, ou seja, que respeite e execute todos os princípios anteriormente referidos.

Considero que, enquanto futura professora da Educação Pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico, ter tido a oportunidade de realizar o Estágio Profissional em ambas as valências, constituiu um fator importante na minha formação, uma vez que pude contactar com as diferentes faixas etárias, o que me forneceu um conjunto de experiências diversificadas, mas também a consciência do percurso escolar que as crianças fazem, até aos 9/10 anos de idade.

De seguida, irei destacar alguns aspetos mais significativos durante todo o Estágio, em cada uma das faixas etárias.

Na sala dos 5 anos, onde se iniciou esta formação, tive a oportunidade de consolidar e colocar em prática os meus conhecimentos de *Cartilha Maternal* e ter contato com alguns materiais estruturados. Ainda assim tive muitas dificuldades a lecionar as aulas e não estabeleci com a educadora uma grande empatia.

No período de tempo em que estive na sala dos 3 anos, consegui criar uma boa relação com as crianças (para minha surpresa) e aulas vieram a melhorar, embora ainda não estivessem no grau que pretendia e me satisfazia. No fim deste penso que

foi pouco o tempo para viver a realidade nesta sala. Recebi conselhos muito pertinentes e úteis por parte da educadora.

Depois as aulas que lecionei já correram bem melhor; senti-me mais confiante. A educadora e eu criámos uma afinidade muito boa sendo a mesma a profissional de quem me senti mais próxima. Apesar disto, e concluindo a minha passagem pela Educação Pré-escolar, não é a faixa etária onde me sinto completamente confortável a trabalhar.

Durante o período de estágio intensivo na sala dos 5 anos na escola no Algarve, fui muito bem recebida. Gostei muito de observar o registo do comportamento, diariamente, e do fato das crianças da escola “descansarem” após o intervalo da hora do almoço. Tive oportunidade de lecionar todos os dias algumas atividades/aulas, o que contribuiu para me sentir mais segura na sala desta faixa etária.

Já no 1.º ciclo do Ensino Básico, no 2.º ano de escolaridade, quando administrei a minha primeira aula tive muitas dificuldades em lidar com o comportamento das crianças, e com o “salto” de crianças de 4 anos para estas com 7 anos. A professora é extremamente organizada e isso ajudou-me muito a compreender várias metodologias e práticas educativas.

Na sala do 1.º ano as aulas correram bem mas o *feed-back* que me foi dado não correspondeu às minhas expectativas. Dessa forma fiquei em “choque” e coloquei em causa a minha “vocação” para esta profissão.

No ano letivo seguinte, após ter refletido muito e de ter apontado vários aspetos que queria melhorar, vinha disposta a dar “tudo por tudo” e conseguir realmente realizar-me. No 3.º ano, recebi da professora, com a qual já tinha estado no ano anterior, muitos elogios e o reconhecimento da evolução. Foi nesta sala que tive a oportunidade de registrar várias práticas que quero reproduzir enquanto profissional.

Se no 3.º ano adquiri conhecimentos, no 4.º ano aqui consegui colocá-los em prática. Nesta fase afirmei-me como professora. Senti-me segura, com muita vontade de trabalhar e ter a “minha” turma.

Todo este meu crescimento e evolução deveu-se muito à escola em Lisboa e a todos os profissionais que lá trabalham. Foram incansáveis. Desde o apoio diário e nas situações de maior nervosismo, até à preocupação e total disponibilidade. Deveu-se também aos professores cooperantes com os quais me cruzei, e que, na sua

maioria, demonstraram sempre vontade de me ajudar a melhorar. E deveu-se especialmente à professora M que me deu os conselhos mais preciosos quando precisava e soube elogiar e reconhecer o meu valor quando progredi, e ao professor A que me deu, por várias vezes, a oportunidade de lecionar as aulas, e depositou em mim toda a confiança enquanto profissional.

As colegas, com as quais tive a alegria de formar grupo de estágio, foram verdadeiras companheiras. A R e a F durante a Educação Pré-escolar, por conseguinte o período mais difícil para mim, tiveram sempre palavras de conforto para me dar. A C e a G com as quais convivi nas últimas secções, desafiaram-me; pediram-me por várias vezes comentários e opiniões o que me fortaleceram enquanto crítica. Desejo a todas as maiores felicidades e realizações profissionais.

Resta-me referir a minha colega I, que além de colega é minha amiga há muitos anos e a minha maior crítica. Sinto que crescemos juntas, aprendemos uma com a outra, vivemos intensamente todos os momentos e, no final, as duas conseguimos alcançar os nossos objetivos.

Esta convivência permitiu-me perceber o quão importante é o trabalho entre pares, o respeito entre os mesmos e como esta experiência me preparou para a minha integração na vida ativa.

Limitações

Uma das limitações à realização do presente Relatório de Estágio Profissional foi a disponibilidade e diversidade dos livros na biblioteca da Escola Superior.

Na minha opinião, o tempo destinado para a realização do mesmo não foi uma limitação, visto que, com organização e métodos de trabalho, a sua execução é perfeitamente alcançada.

Não sendo uma limitação mas sim uma preocupação da minha parte, foi tentar destacar-me das colegas em termos de bibliografia e temas destacados. Inevitavelmente, todas nós partimos da mesma base de observações e vivências, logo é praticamente impossível diversificar os assuntos e os autores estudam os mesmos.

Novas pesquisas

O finalizar de mais uma etapa da minha vida, não significa, forçosamente, o fim do meu percurso como estudante. Uma vez que a sociedade se encontra constantemente em mudança, e irei trabalhar com crianças, é imprescindível que, enquanto boa profissional de educação que desejo ser, me dedique a novos estudos, para abranger os meus conhecimentos.

Assim, e numa primeira fase, e visto já possuir o título de Educadora e Professora do 1.º ciclo, gostaria de adquirir a formação específica para lecionar o 2.º ciclo do Ensino Básico.

Posteriormente, tenho muito interesse em estudar e investigar a área da Supervisão Pedagógica. Spodek e Saracho (1998, p.100) referem que “Em supervisão, recorreremos então a estratégias de formação de professores que constituem um meio de formar professores reflexivos, isto é professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática”. Este é um objetivo a atingir após alguns anos de experiência.

Estou disposta a aprender e estudar sempre e cada vez mais. Tal como já referi no início deste Relatório, e recito Alonso e Roldão (2005, p. 36): “a aprendizagem de um professor nunca termina”.

Referências Bibliográficas

Afonso, I. L. (2009). *Recursos e percursos para a avaliação de desempenho dos docentes*. Lisboa: Plátano editora.

Aguerra, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância. Actividades, rimas e brincadeiras para educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.

Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Centro de investigação, difusão e intervenção educacional.

Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto e desenvolvimento profissional dos professores*. Portugal: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alava, M^a. J. e Palacios, P. (1993). *Será feliz uma criança no infantário?* Porto: Porto Editora.

Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo – Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros horizonte.

Alonso, L. e Roldão, M. C. (ed.). (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina.

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. P. C. (2002). *A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor*. In Moreira, A. F. B. e Macedo E. F. (eds). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.

Alves, R. (2003). *Gaiolas ou Asas – A arte do voo ou da busca da alegria de aprender*. Porto: ASA.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Macgraw-Hill de Portugal.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Balancho, M^a. J. S. e Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos – Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Bassedas, E., Huguet, T. e Solé (2009). *Aprender e ensinar na educação de infância*. Porto Alegre: Artmed Editora S. A.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Cachapuz, A., Praia, J, e Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: ME.

Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Campos, B. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade aberta.

Carvalho, C., Sousa, F. e Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, L. M. M. C., Vasconcelos, M. A. A. P. A. e Deus, M. F. J.S. F. (2009). *A relação professor - aluno, a competência do professor e a avaliação no ensino secundário*. Texto inédito, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - Universidade Técnica de Lisboa - Gestão Curricular.

Castro, J. P. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Catita, E. M. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social*. Lisboa: Areal Editores.

Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. e colaboradores. (2004). 2.^a edição. *Desenvolvimento psicológico e educação. Volume 3 – Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Brasil: Artmed editora.

Cordeiro, M. (2008). *O Livro da Criança. Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Costa, P. F. (2012). *O Clube de Ciências*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Cunha, N. H. S. e Nascimento, S. K. (2005). *Brincando, aprendendo e desenvolvendo o pensamento matemático*. Brasil: Editora Vozes.

Cunha, P. D. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica.

Cury, A. (2006). *Pais brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Pergaminho.

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. e Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática – guia prático para professores e educadores*. Porto: areal editores.

Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. 8.^a Edição. Lousã: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

Diário da República (2012). Despacho Normativo n.º 24 A, de 6 de dezembro.

Diário da República (2001). Decreto-lei n.º240/2001, de 30 de agosto.

Domingues, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola – Processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Dorance, S. (2004). *Actividades criativas na pré-escola*. Lisboa: Papa-Letras.

Ferreira, M. S. e Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar – Ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferro, A. M. (1994). *Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: Edições Colibri.

Figueiredo, M. A. R. (2004). *Projecto curricular no jardim-de-infância*. Lisboa: Bola de Neve.

Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Fourez, G., Maingain, A. e Durfour, B. (2002). *Abordagens didácticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Galvão, C., Reis, P., Freire, A. e Oliveira, T. (2006a). *Avaliação de competências em Ciências. Sugestões para professores dos ensinos Básico e Secundário. Planear, ensinar, desenvolver e avaliar competências – síntese do que se sabe*. Porto: Edições ASA.

Galvão, C., Reis, P., Freire, A. e Oliveira, T. (2006b). *Avaliação de competências em Ciências. Sugestões para professores dos ensinos Básico e Secundário. Exemplos de intervenção em contextos educativos – visitas de estudo, recolha e classificação de material, realização de projectos e actividades experimentais, discussões-tipo, portefólios*. Porto: Edições ASA.

Gonçalves, F., Pereira, R., Azeiteiro, U. M. M. e Pereira, M. J. V. (2007). *Actividades Práticas em Ciência e Educação Ambiental*. Lisboa: Instituto Piaget.

Grosso, C. (2004). *Grandezas e medida. Áreas e volumes*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar*. Lisboa: Academia do livro.

Hennigh, K.A. (2003). *Compreender a dislexia. Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Holtzapfel, W. (2006). *Distúrbios do desenvolvimento infantil*. Uma abordagem pedagógica-terapêutica. São Paulo: Editora Antroposófica.

Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família – as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Ignácio, R. K. (2001). *Criança querida. O dia-a-dia das creches e jardim-de-infância*. São Paulo: Antroposófica.

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Edições ASA.

Jesus, J. M. S. (2002). *Educação do movimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Lamas, S. O. (2007). *Livro dos jogos educativos*. Porto: Legis Editora.

Leite, C e Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA Editores.

Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lima, A. F. S. de O. (2001). *Pré-escola e alfabetização. Uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget*. Brasil: Editora Vozes.
- Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação – Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Luz, A. M. S. (2002). *A iniciação à Leitura e Escrita no Ensino Pré-escolar: Um estudo Avaliativo e Decisório*. Lisboa: inédito.
- Magalhães, V. (2008). *A promoção da leitura literária na infância: 'o mundo de verdura a não perder'*. In Sousa, O. e Cardoso, A. (eds.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola da Educação de Lisboa: pp. 55 – 73.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Braga: Plátano Edições Técnicas.
- Martins, I. P. , Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C. T., Viera, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. e Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência*. (1.ªed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I. Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. e Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: ME, Coleção Ensino Experimental das Ciências.
- Martins, M.A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de inovação e de desenvolvimento curricular.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Maya, M. J. (2000). *A autoridade do professor. O que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto editora.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mendes, F. e Delgado, C. (2008). *Geometria*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2011). *Circular n.º4 de 11 de abril - Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1998). *A história na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Moreira, D. e Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Neves, J. L. (1996). *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades*. Mestrando do curso de pos graduação em administração de empresas FEA-USP, s^oao paulo, volume 1, nº3.

Pais, A. e Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma prática diária*. Lisboa: Editorial presença.

Pereira, J. e Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Portugal: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Pérez, M. R. (s.d.). *Estratégias de Aprendizagem na Aula Desenho e Avaliação*. Seminário Internacional II. Madrid: Universidad Complutense.

Ponte, J. P. e Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática no 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.

Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, A. C. e Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ruivo, I. (2010). *João de Deus: Método de leitura com sentido*. Lisboa: Casa da Leitura.

Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Tese de Doutoramento inédita. Universidade de Málaga. Departamento de didáctica da Língua e da Literatura da Faculdade de Ciências da educação.

Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora. 2.ª edição.

Salema, M. H. (1997). *Ensinar e Aprender a Pensar*. Lisboa: Texto Editora.

Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Sanchis, S. (2007). *Actividades de expressão motora na pré-escola*. Lisboa: Papa Letras.

Santos, M. C. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Serrano, J. M. (2002). *Educação pelo movimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Severino, M. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

Silva, F. S. (2009). *Jogos que ajudam a aprender a matemática. Coisas de Criança*. N.º 24. Novembro. Pp. 33-34.

Simões, M. I. S. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. S.l: Editorial A casa encantada.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Portugal: Ministério da educação. Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-sim, I., Silva, A.C., e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Siraj-Blatford, I. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto editora.

Soares, R.J.B. (2002). *Do ano ao santo tudo é encanto. Ditos populares ao longo do ano*. Torres Novas: Gráfica Almondina.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. III volume. Lisboa: Instituto Piaget.

Spodek, B., e Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Teberosky, A. e Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista*. Porto Alegre, São Paulo: Artmed Editora.

Telmo, I. C. (2000). *O património e a escola. Do passado ao futuro*. Porto: Texto editora.

Traça, M. E. (1998). *O fio da memória: Documento popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas pedagógicas. B. Prática. Guias Práticos*. Porto: ASA edições.

Tuckman, B.W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, S. (2008). *Recursos didáticos – ensino pré-escolar*. Carnaxide: Santillana Constância.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

Viana, F. L. e Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. (1.^a ed.) Porto: Edições ASA.

Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento curricular na escola*. Portugal: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo (Brasil): Artmed.

Anexos

Anexo 1

Proposta de trabalho alusiva à área do Conhecimento do Mundo

Escola em Sintra

Conhecimento do Mundo

Constituição da Planta

1. Preenche os espaços seguintes com as palavras da caixa.

fruto	raiz	tronco	flor	caule	ramos	folha
-------	------	--------	------	-------	-------	-------



1.1. Pinta a imagem.

Nome: _____ Data: _____

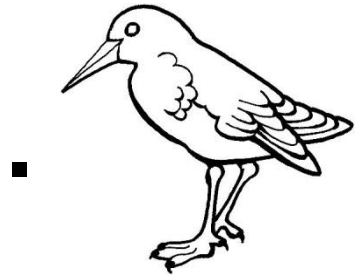
Anexo 2

Proposta de trabalho no domínio da Linguagem Oral e
Abordagem à Escrita

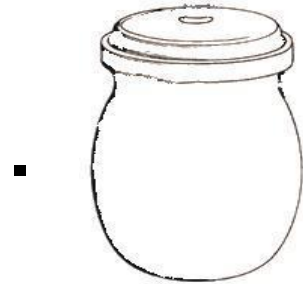
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

1. Faz a ligação entre a palavra e a imagem, através de uma linha.

pote .



ave .



2. Pinta, com uma cor a teu gosto, a sílaba forte das seguintes palavras:

dedal

pedi

pele

levou

lápis

Nome: _____ Data: _____

Anexo 3

Proposta de trabalho na área curricular disciplinar de
Português

Escola em Lisboa

2.º ano - Português

Nome: _____ Data: _____

Verbos regulares e irregulares

1. Observa a seguinte sopa de letras.

1.1. Procura as palavras das caixas seguintes e identifica-as.

R	T	Q	C	S	A	G	U	Ô	P	I
E	S	C	R	E	V	E	R	R	C	R
M	A	R	T	R	U	Ó	N	L	Ç	P
E	B	I	B	J	N	H	F	D	A	R
R	E	G	L	O	L	V	Z	A	I	E
T	R	H	U	C	I	O	D	N	X	Ç
Ô	Ú	V	L	A	B	M	P	Ç	L	M
L	D	T	Q	I	R	I	G	A	Ç	Á
V	I	V	E	R	B	T	E	R	R	G
M	Z	T	P	D	L	M	É	X	L	O
R	E	P	Z	A	O	J	U	B	M	U
G	R	Ç	X	G	Ç	R	P	Z	R	V
Í	L	M	T	B	M	D	Ô	P	Q	I
Q	G	S	O	N	H	A	R	P	À	R

sonhar

ouvir

ter

escrever

ser

cair

viver

dar

dançar

saber

dizer

pôr


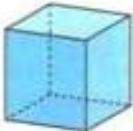



1.2. Contorna com lápis de cor verde os verbos regulares e de cor encarnada os irregulares.

Anexo 4

Proposta de trabalho na área curricular disciplinar de
Matemática

Escola em Lisboa
Matemática – 4.º ano

1. Observa a seguinte tabela e preenche-a.

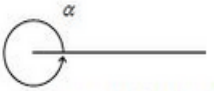

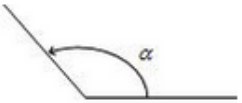
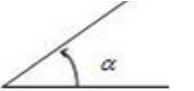

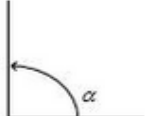
		Nome do sólido geométrico	N.º de faces	N.º de vértices	N.º de arestas
A					
B					
C					
D					
F					

1.1. Completa os espaços com as letras referentes a cada sólido geométrico:

Os sólidos B e C são_____, porque são formados só por superfícies planas.

Os sólidos _____ são Não Poliedros porque são formados por superfícies planas e curvas.

3. Faz corresponder com um traço os ângulos à sua caracterização e respetiva descrição.

	•	• obtuso •	• Mede 0°.
	•	• giro •	• Mede de 90° a 180°.
	•	• reto •	• Mede 180°.
	•	• agudo •	• Mede de 0° a 90°.
	•	• nulo •	• Mede 90°.
	•	• raso •	• Mede 360°.

Nome: _____ Data: _____

